

**O (RE)ENCONTRO COM O ENSINO NOS ESTABELECIMENTOS
PRISIONAIS: ENSINO E
A CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR**

Catarina Pires Valente Marques Ramos

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Maio, 2018

**O (RE)ENCONTRO COM O ENSINO NOS ESTABELECIMENTOS
PRISIONAIS: CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO E
A CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR**

Catarina Pires Valente Marques Ramos

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Maio, 2018

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Orientador: Professor Doutor José David Justino

Coorientadora: Professora Doutora Sílvia Almeida

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são aquela parte da obra que nós dedicamos a quem nos ajudou na sua construção, desde o primeiro ao último tijolo, desde o desenho da sua estrutura até ao momento da entrega e apresentação do trabalho.

Quero sublinhar, antes de mais, que esta dissertação não é só minha, é também de todas as pessoas que estiveram comigo nesta caminhada como também passará a ser daquelas que terão interesse em ler este trabalho.

O sentimento de gratidão abrange todos sem exceção, pelo que independentemente do envolvimento de cada um, deixo aqui um agradecimento especial único. Posso mesmo acrescentar que nunca será demais dizer “obrigado”.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos orientadores Professor Doutor David Justino e Professora Doutora Sílvia Almeida por terem aceitado este desafio. Não estando familiarizados com o tema, mesmo assim aprovaram-no e apoiaram-me nesta árdua tarefa de concluir a dissertação.

Quero agradecer ao Professor José Leite e à formadora do CPJ-Centro Protocolar da Justiça, Dra. Céu Gonçalves, por se terem disponibilizado a “abrirem-me as portas” no processo de construção desta investigação, respondendo a todas as minhas dúvidas sobre um tema que sempre se mostrou um grande tabu. Agradecimentos extensivos à direção do CPJ e aos formadores do CPJ por terem colaborado para que este trabalho fosse uma realidade.

Quero agradecer também aos responsáveis da DGSP-Direção Geral dos Serviços Prisionais por terem tido em conta o meu pedido e terem dado a autorização para que fossem fornecidos os dados que solicitei. Neste particular, e comprovando a complexidade deste tema, apenas o EP de Vale de Judeus e o EP de Lisboa facultaram os dados requeridos. Neste contexto, dirijo um agradecimento especial ao EP de Tires por me ter aberto a porta e ter proporcionado experiências únicas na recolha de informação e acompanhamento da realidade formativa.

Quero agradecer aos diretores e a todos os professores, formadores e diretores das escolas por terem colaborado neste estudo.

No campo pessoal, quero agradecer à minha família por me ter apoiado desde a primeira hora, por nunca me deixar desistir. Nos momentos de frustração, de stresse ou

de algum desânimo, deram-me força para que eu tivesse mais vontade de continuar e atingir um dos meus grandes objetivos de vida.

Quero agradecer ao Bruno Rente por toda a ajuda que deu e por ter tido paciência nos meus momentos de “loucura”, de nervosismo e por nunca me ter largado a mão.

Quero agradecer aos meus queridos amigos Natália Barcelos e Thiago Xavier por fazerem parte da minha vida, por me compreenderem e darem conselhos quando eu mais precisava, não podia pedir melhores amigos que eles, amigos para a vida.

Quero agradecer às famílias Moura Fernandes, Baeta Carneira e Quintanilha pelas palavras de apoio e motivação quando percebi que eu estava mais em baixo, e porque o tempo dedicado a cuidar dos seus filhos acabou por se transformar numa espécie de intervalo indispensável para renovar as forças e prosseguir no dia seguinte o trabalho que aqui apresento.

RESUMO

Os estabelecimentos prisionais surgem aos olhos da maioria dos cidadãos como um espaço com uma carga extremamente negativa. A realidade percebida e os elementos obtidos durante o trabalho de investigação, leva-nos a concluir que há um longo caminho a percorrer para se ultrapassar tabus e investir neste tipo de instituições de modo a melhorar o ensino e a formação nas prisões. Consideradas ao longo de vários séculos como centros meramente punitivos, foi com a elaboração das Reformas Penais e da Reforma da Organização Prisional, no caso português, que as prisões conseguiram usufruir de algumas melhorias indo ao encontro das preocupações de carácter social, nas quais estão incluídas a reeducação dos reclusos como também a sua reinserção na sociedade.

A vertente educacional, nem sempre esteve presente nos estabelecimentos prisionais. O primeiro projeto de educação a ser desenvolvido nas prisões foi a Prisão-Escola que teve inicialmente o grande objetivo de integrar os jovens delinquentes com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos. Nova Iorque, nos Estados Unidos da América, foi a cidade pioneira neste projeto de integração e com o passar dos anos o conceito foi-se espalhando para outros países. Só em 1989 é que o Comité do Conselho da Europa (CCE) concordou com o ensino nas prisões, ao criar e implementar políticas que desenvolvessem o ensino em contexto prisional de forma idêntica ao ensino regular.

E é neste aspeto, no ensino em contexto prisional, que este estudo se centraliza. O trabalho teve como objetivo principal a caracterização do ensino nos estabelecimentos prisionais e a sua contextualização curricular. Neste trabalho respondemos às seguintes questões essenciais: Será que os professores/formadores vêm o ensino em contexto prisional como o ensino regular? Será que os professores/formadores adaptam o seu método de ensino e as suas estratégias pedagógicas a este tipo de ensino? Quais serão as preocupações sentidas no momento da construção do projeto educativo, no projeto curricular e no projeto curricular de turma? Será que o ensino difere consoante o tipo de população reclusa ou consoante a localidade do estabelecimento prisional?

Palavras-chaves: *prisão; aprendizagem ao longo da vida; educação de adultos; escola; currículo*

ABSTRACT

Prison establishments appear in the eyes of most citizens as a space with an extremely negative charge. The perceived reality and the elements obtained during the research work lead us to conclude that there is a long way to go to overcome taboos and invest in this type of institutions in order to improve education and training in prisons. Considered over several centuries as merely punitive centers, it was with the elaboration of the Penal Reforms and the Reform of the Prison Organization, in the Portuguese case, that the prisons were able to enjoy some improvements in meeting the social concerns, which are included the re-education of prisoners as well as their reintegration into society.

The educational aspect was not always present in prisons. The first education project to be developed in prisons was the Prison School which initially had the great objective of integrating young offenders between the ages of 15 and 21. New York, in the United States of America, was the pioneer city in this integration project and over the years the concept has spread to other countries. It was only in 1989 that the Council of Europe Committee (CEC) agreed to prison education by creating and implementing policies that would develop prison education in the same way as regular education.

And it is in this aspect, in teaching in prison context, that this study is centralized. The main objective of this study was to characterize teaching in prisons and its curricular contextualization. In this paper we answer the following essential questions: Do teachers / trainers see teaching in prisons as regular teaching? Do teachers / trainers adapt their teaching methods and pedagogical strategies to this type of teaching? What will be the concerns felt at the time of the construction of the educational project, in the curricular project and in the curricular project of the class? Does the teaching differ according to the type of prison population or according to the locality of the prison?

Keywords: *prison; lifelong learning; adult education; school curriculum*

RESUME

Les établissements pénitentiaires apparaissent aux yeux de la plupart des citoyens comme un espace extrêmement négatif. La réalité perçue et les éléments obtenus lors des travaux de recherche nous amènent à conclure qu'il ya un long chemin à parcourir pour surmonter les tabous et investir dans ce type d'institutions afin d'améliorer l'éducation et la formation dans les prisons. Considéré comme sur plusieurs siècles que les centres punitifs simplement, était la rédaction de la réforme pénale et pénitentiaire Organisation de réforme, dans le cas portugais, les arrestations ont pu profiter de quelques améliorations pour répondre aux préoccupations sociales, dans lesquelles sont inclus la rééducation des prisonniers et leur réinsertion dans la société.

L'aspect éducatif n'était pas toujours présent dans les prisons. Le premier projet d'éducation mis au point dans les prisons était l'École pénitentiaire, qui avait au départ pour objectif d'intégrer les jeunes délinquants âgés de 15 à 21 ans. New York, aux États-Unis d'Amérique, a été la ville pionnière dans ce projet d'intégration et, au fil des années, le concept s'est étendu à d'autres pays. Ce n'est qu'en 1989 que le Comité du Conseil de l'Europe (CEC) a accepté l'éducation en prison en créant et en mettant en œuvre des politiques qui développeraient l'éducation en prison de la même manière que l'enseignement ordinaire.

Et c'est dans cet aspect, dans l'enseignement en milieu carcéral, que cette étude est centralisée. L'objectif principal de cette étude était de caractériser l'enseignement dans les prisons et sa contextualisation curriculaire. Dans cet article, nous répondons aux questions essentielles suivantes: Les enseignants / formateurs considèrent-ils l'enseignement dans les prisons comme un enseignement régulier? Les enseignants / formateurs adaptent-ils leurs méthodes d'enseignement et leurs stratégies pédagogiques à ce type d'enseignement? Quelles seront les préoccupations ressenties lors de la construction du projet éducatif, dans le projet de programme et dans le projet de programme de la classe? L'enseignement diffère-t-il selon le type de population carcérale ou selon la localité de la prison?

Mots-clés: prison; apprentissage tout au long de la vie; éducation des adultes; programme scolaire

LISTA DE ABREVIATURAS

EP – Estabelecimento Prisional

DL – Decreto-Lei

DC – Despacho-Conjunto

IDT – Instituto da Droga e da Toxicodependência

DGSP – Direção-Geral de Serviços Prisionais

DGRSP – Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

ALV – Aprendizagem ao longo da vida

UE – União Europeia

CCE – Comité do Conselho de Europa

EA – Educação de Adultos

CPJ – Centro Protocolar de Formação Profissional para o sector da Justiça

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

EFA – Educação e Formação de Adultos

FM – Formação Modular

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

B1 – Básico 1º ciclo

B2 – Básico 2º ciclo

B3 – Básico 3º ciclo

NS – Nível Secundário

DGE – Direção – Geral de Educação

PE – Projeto Educativo

ÍNDICE

Índice	11
índice de figuras	12
Introdução	13
Fundamentação Teórica	15
I. Do cumprimento da pena, passando pela prisão até aos estabelecimentos de reeducação	15
1.1– A prisão em perspectiva histórica	15
1.2 - A prisão portuguesa: uma viagem do passado até à atualidade	16
1.3 - Estabelecimentos prisionais portugueses: um olhar por dentro	18
1.4- A reviravolta dos estabelecimentos prisionais: O ENSINO	22
II. A nova ERA da educação e nas políticas educativas.....	24
2.1 - O novo conceito da educação: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA..	24
2.2 - As nossas aprendizagens através da educação formal, não formal e informal	31
2.3 - Adultos: a educação não tem idade	34
2.4 - Educação de adultos em contexto prisional: uma educação formal ou não formal?.....	37
III. Do currículo uniforme à contextualização curricular.....	41
3.1 Políticas da autonomia curricular: Contextualização curricular.....	41
3.2 Políticas da autonomia curricular: Diferenciação pedagógica	44
IV. O ensino em contexto prisional.....	49
4.1 Enquadramento legal do ensino em contexto prisional	49
V. METODOLOGIA.....	52
5.1 O <i>corpus</i> a ser analisado	52
5.2 Técnicas e instrumento de recolhas de dados	52
VI. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	53
6.1 Análise das entrevistas aos professores/formadores de EP's	53
6.2 Análise de conteúdo.....	58
6.2.1 Recursos Didáticos	58
6.2.2 Modalidades de avaliação.....	59
6.2.3 Campos de Avaliação	59
6.2.4 Instrumentos de Avaliação	60
6.2.5 Discussão de resultados	61
Considerações finais	66

Bibliografia.....	69
ANEXOS	73
I. Os quatro modelos de penitenciárias do séc. XIX	74
1.1 - Modelo Pensilvano ou de Filadélfia.....	74
1.2 – Modelo da Prisão de Auburn	75
1.3 – Sistema Panóptico	76
1.4 – Sistema Progressivo.....	77
II Tabela EUROSTAT	78
III. Rede de Oferta	79
3.1 – Os cursos EFA	79
3.1.1 – Matriz dos cursos EFA do ensino básico	79
3.1.2 – Matriz dos cursos EFA do ensino Secundário S3	80
3.1.3 – Matriz dos Cursos EFA do ensino secundário S	80
3.2 – Cursos EFA e FM	81
IV. Tabelas de entrevistas	82
4.1 - DIRETORES/CPI	Erro! Marcador não definido.
4.2 - PROFESSORES/FORMADORES	82
V. Dicionário de categorias.....	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico da percentagem de população condenada consoante o tipo de crimes em 2016	19
Figura 2 - Diagrama Reinserção Social	23
Figura 3 - Os quatros pilares da Educação	26
Figura 4 - Quatro elementos do processo de ALV	29
Figura 5 - Gráfico da Proporção com idade entre os 18 – 64 anos que participou em atividades de educação formal, educação não formal e aprendizagem informal em 2007 e 2011	34
Figura 6 - Níveis de diferenciação pedagógica	44
Figura 7 - Análise de conteúdo da categoria Recursos Didáticos	58
Figura 8 - Análise de conteúdo da categoria Modalidades de Avaliação.....	59
Figura 9 - Análise de conteúdo da categoria Campos de Avaliação	60
Figura 10 - Análise de conteúdo da categoria Instrumentos de Avaliação	61

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	21
Tabela 2.....	35
Tabela3.....	37-38

INTRODUÇÃO

A área da educação, pode-se dizer que é um mundo por acabar, pois por muitas políticas que se promovam, por muitos debates e estudos que se façam, continuarão a existir muitas preocupações a níveis de currículos, metodologias, objetivos, pessoal docente e não docente e muitas questões sobre o rumo mais adequado que a educação e o sistema educativo devem tomar para irem ao encontro do objetivo fundamental que é ter uma população instruída e qualificada. No Relatório Económico da OCDE: Portugal de 2017 é afirmado que “Portugal favorecia o ensino geral em detrimento do ensino e formação vocacional e profissional”, como também “o uso frequente de retenção escolar prejudica os resultados da aprendizagem e exacerba as desigualdades” (OCDE, 2017, p.11).

Foi a pensar na educação como um direito que todos têm, a pensar que todos devem ter uma segunda oportunidade para aprender, optámos por fazer um estudo sobre *o ensino e a contextualização curricular em contexto prisional*. Se há tema complexo, esse refere-se às prisões, ao que lá se passa, e designadamente, ao que o Estado proporciona e como o proporciona no que respeita ao ensino e à formação dos reclusos, tendo em vista a sua reintegração na sociedade.

O estudo realizado foi mesmo sobre esse grande desafio. As grandes problemáticas ao qual respondemos com esta investigação foram: Será que os professores/formadores vêem o ensino em contexto prisional como o ensino habitual? Será que os professores/formadores adaptam o seu método de ensino e as suas estratégias pedagógicas a este tipo de ensino?

Esta investigação teve como objetivo geral: **caracterizar o ensino nos estabelecimentos prisionais e os processos de contextualização curricular**. E como objetivos específicos: **caracterizar a população reclusa e os seus níveis de escolarização; caracterizar o papel social do professor em contexto prisional; identificar o impacto da rede de oferta de ensino na população reclusa; identificar os intervenientes responsáveis pelo ensino nos estabelecimentos prisionais e por fim identificar formas de desenvolvimento curricular no ensino dos reclusos**.

Este estudo é composto por seis capítulos, sendo que quatros capítulos constituem a fundamentação teórica onde falamos dos estabelecimentos prisionais em si, numa perspetiva história, de como é que eram visto e das várias mudanças que houve

para serem considerados *instituições de reeducação*, principalmente na realidade portuguesa. Falamos também do conceito Aprendizagem ao Longo da Vida que apareceu nas políticas nacionais e internacionais no séc.XX e que vai tendo um crescimento significativo atualmente, fazemos referencia também às três modalidades de educação: *educação formal*, *educação não formal* e *informal*, ao qual levamos este assunto para o contexto prisional.

Por fim no último capítulo da fundamentação teórica entramos na temática da contextualização curricular e na diferenciação pedagógica que são pontos essenciais para esta dissertação.

Os outros dois capítulos correspondem à metodologia, em que num primeiro tópico é a apresentação das entrevistas como o corpus a ser analisado e os instrumentos e técnicas utilizados para a recolha de dados. O último capítulo corresponde à análise de entrevistas e à análise de conteúdo de todos os dados recolhidos durante o estudo. O capítulo termina com a discussão de resultados em que fazemos uma reflexão, análise de todos os dados analisados tendo em conta os testemunhos adquiridos em entrevistas exploratórias realizadas no início do estudo.

A dissertação termina com uma breve retrospectiva de tudo o que foi falado na fundamentação teórica, dos resultados e deixando algumas questões pertinentes para estudos futuros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

I. DO CUMPRIMENTO DA PENA, PASSANDO PELA PRISÃO ATÉ AOS ESTABELECIMENTOS DE REEDUCAÇÃO

1.1– A prisão em perspectiva histórica

O conceito de prisão não é recente, mas sim muito antigo, é uma ideia que foi sofrendo mudanças consoante a sociedade em que se vive. “A prisão, (...), é um espaço de reclusão, onde o indivíduo, acusado por algum tipo de crime, é condenado a cumprir pena privativa de liberdade” (Combessie, 2001, cit. em Rego, 2004, p.228).

Esta definição é muito atual num quadro que normalmente se entende quando nos referimos a prisão. Na verdade, só mais recentemente é que a prisão foi entendida e considerada como tal, porque antigamente as prisões não eram vistas nem referenciadas desta forma, mas sim como masmorras onde reinava a pobreza, a vergonha, a desprezibilidade e a desumanidade (Nascimento, 2009).

Antigamente, os castigos eram aplicados aos criminosos através de torturas, crucificações ou até mesmo a morte em praças públicas visto que a “prática de crime era considerada um atentado contra a figura do monarca. Sendo o rei o poder supremo, os crimes eram aplicados de forma cruel. O criminoso tinha de sofrer até à morte” (Coelho, 2014, p.18).

Entretanto, a exposição pública foi diminuindo e foi quando a justiça começou a ter um papel mais moderado, regulado nos castigos, em que a “sentença passa a ser lida nos tribunais, mas a aplicação da pena é deixada aos carrascos, sendo que a justiça deixa de assumir publicamente «a parte de violência que está ligada ao seu exercício» ” (Nascimento, 2009, p.17).

Só nos finais do séc. XVIII com a Declaração da Independência do Estado da Pensilvânia, em 1776, e com o Código Penal Francês, em 1791, é que o conceito de prisão se tornou numa medida de pena, espalhando-se depois por todo o Ocidente. Com esta nova medida destacaram-se, entre os séculos XVIII e XIX, quatro modelos distintos:

- * o Modelo Pensilvano ou de Filadélfia (ver anexo I, p.74);
- * o Modelo da Prisão de Auburn (ver anexo I, p.75);

- * o Sistema Panóptico (ver anexo I, p.76);
- * o Sistema Progressivo (ver anexo I, p.77)

Nos séculos XIX e XX, verificaram-se muitas mudanças neste campo. No primeiro momento a prisão era um estabelecimento que corrigia os presos, mas que também utilizava a mão-de-obra na produção de bens e materiais para fins lucrativos, segundo Pierre Comnat (1995). No segundo momento já, no séc. XX, existia a ideia do abandono do sistema progressivo, tornando a prisão um local com uma explicação científica da criminalidade, ou seja, em que se procuravam as causas, uma identificação das causas perante o comportamento criminal e já se assumia a ideia de ressocialização.

Estas mudanças só foram possíveis devido à criação das leis que enquadravam as várias reformas sobre o direito penitenciário. À medida que os tempos foram passando, também essas legislações foram objeto de alterações.

Nos dias de hoje, a prisão já é considerada como uma instituição que segundo Goffman (1968) é

“total”, que tem como característica principal “ser um universo fechado, onde se encontram abolidas as fronteiras que normalmente separam as várias esferas da vida do indivíduo, como o trabalho, a casa, a lúdica e se encontram submetidas a uma gestão e autoridade comuns, mas onde os participantes são os mesmos (cit. em Nascimento, 2009, p. 26).

1.2 - A prisão portuguesa: uma viagem do passado até à atualidade

As prisões portuguesas eram lugares de castigo e de sentença reservados principalmente às classes mais baixas da sociedade, ou seja, aos mais desfavorecidos, aqueles que não tinham qualquer poder na sociedade, enquanto aqueles que pertenciam aos grupos sociais mais elevados, como por exemplo: os reis, que na maioria das vezes, conseguiam escapar (Coelho, 2014).

Com o liberalismo, o nosso país reconheceu a necessidade de alterar as medidas do sistema prisional, visto que se encontrava num estado miserável, o que acabava por dificultar a reeducação e a recuperação dos reclusos. O principal problema residia na sobrelotação das cadeias (Coelho, 2014).

Portugal teve de esperar até 1936, quando foi publicado a Reforma da Organização Prisional, para conseguir “algumas melhorias no sistema prisional que vão

ao encontro das preocupações de índole social, espalhando-se à reeducação dos reclusos e à preparação da sua reinserção” (Coelho, 2014, p.22).

Segundo Escudeiro (2011) a reforma de 1936 previa a criação de vários tipos de estabelecimentos adequados aos tipos de crime e à pena aplicada: desde as prisões (gerais), por um lado, e os estabelecimentos específicos (prisão-escola, prisão-hospital, entre outros.), por outro, aos estabelecimentos prisionais de alta segurança.

Em 1979 os conceitos de reinserção social e ressocialização dos reclusos foram potenciados o que contribuiu para a promoção e desenvolvimento das políticas de reinserção social, publicadas no Decreto-Lei nº319/82, em 11 de agosto de 1982. Desde então, que os estabelecimentos prisionais portugueses funcionam tendo como base a legislação anteriormente referida que foi “promulgada para conseguir melhorar a vida quotidiana dos reclusos nas prisões” (Coelho, 2014, p.24).

As mudanças no meio penitenciário tinham como objetivo central, que a aplicação das políticas fosse mais centrada na reabilitação dos presos, em que passassem a ter direitos e deveres, ou seja, em que não fossem vistos apenas como criminosos na sociedade, mas sim como cidadãos.

Direitos e deveres esses que estão prescritos no DL nº115/2009 que corresponde ao Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade, tais como:

participar nas actividades laborais, de educação e ensino, de formação, religiosas, sócio-culturais, cívicas e desportivas e em programas orientados para o tratamento de problemáticas específicas (...) (República, 2009, art.7º)

Relativamente às mulheres têm direito a tudo aquilo que foi referido anteriormente, mais o direito de “manter consigo o filho até aos 3 anos de idade ou, excecionalmente, até aos 5 anos, com autorização do outro titular da responsabilidade parental, desde que tal seja considerado do interesse do menor e existam as condições necessárias.” (DL nº155/2009 – art. 7º).

Atualmente, sabe-se que foram encerradas oito prisões devido à idade da construção e sobretudo por causa da degradação dos edifícios. Surgiram, entretanto, outras cinco prisões. Os restantes estabelecimentos prisionais ainda funcionam nas mesmas instalações que foram construídas no séc. XIX e meados do séc. XX, e cujo conceito foi inicialmente adaptado do Sistema Pensilvano.

Por fim, António Pedro Dorés afirma que “as condições atuais das prisões portuguesas não são as melhores, tudo devido à falta de investimento nesta área para melhorar a dignidade humana” (cit. em Coelho, 2014, p.25).

1.3 - Estabelecimentos prisionais portugueses: um olhar por dentro

Neste momento Portugal conta com 49 estabelecimentos prisionais distribuídos por todo o país, incluindo nas regiões autónomas. Estes estabelecimentos estão agrupados por quatro distritos judiciais: Porto; Coimbra; Lisboa e Évora.

- Distrito Judicial do Porto (14 estabelecimentos)
- Distrito Judicial de Coimbra (9 estabelecimentos)
- Distrito Judicial de Lisboa (15 estabelecimentos)
- Distrito Judicial de Évora (11 estabelecimentos)

Segundo a Direção-Geral dos Serviços Prisionais, a lotação dos estabelecimentos prisionais em 2016 era de 12.600 reclusos, o que correspondeu a 109,4% de ocupação efetiva das prisões. Sendo que no dia 31 de dezembro de 2016, a DGSP contou com 13.779 reclusos, ou seja, mais 144 reclusos que o número anterior, em que esta diferença corresponde aos reclusos que estão em estabelecimentos não prisionais, mas considerados por inimputáveis, ou seja, são os reclusos que por motivos de doenças psíquicas, entre outros não podem estar à responsabilidade dos estabelecimentos prisionais.

Segundo a PORDATA, com base dos dados da DGSP, consegue-se perceber quais são os tipos de crime que se comete mais em Portugal e que leva a condenação da maior parte dos reclusos.

Em primeiro lugar, podemos observar na figura 1 que são cinco os tipos de crimes que se mais comete no nosso país: contra as pessoas; contra a vida em sociedade; contra o património; relativos a estupefacientes, em que estão incluídos o tráfico e o tráfico-consumo; e por fim os crimes por emissão de cheques sem provisão. Entre todos eles os valores são minimamente próximos, sem ser o crime de emissão de cheques sem provisão que não tem qualquer percentagem, ou seja, não existe nenhum indivíduo que seja condenado por este crime.

O gráfico seguinte mostra esses crimes como também as suas percentagens:

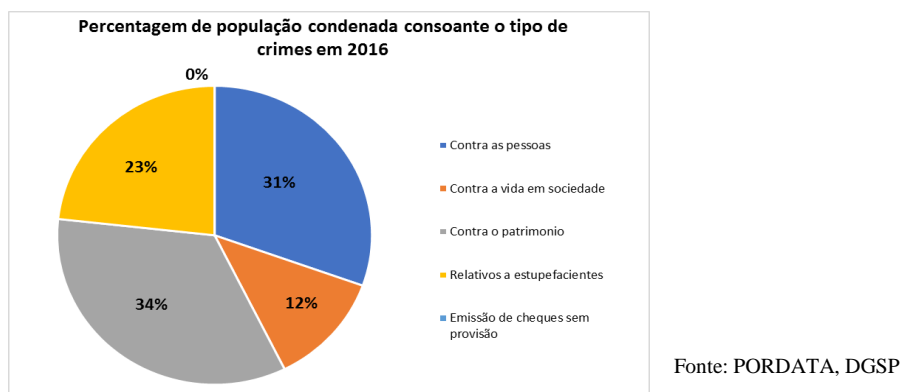


Figura 1 - Gráfico da percentagem de população condenada consoante o tipo de crimes em 2016

No ano de 2016, a base de dados estatísticos PORDATA registou 13.779 reclusos, sendo que 93,7% são do sexo masculino e apenas 6,3% do sexo feminino.

Ainda conforme a PORDATA os reclusos têm idades compreendidas entre os 16 anos e os 60 anos ou mais velhos.

Segundo o a figura 2 que corresponde ao percentual de reclusos de acordo com a faixa etária, podemos concluir que 48% desta população têm idades que abrangem os 25 até aos 39 anos, com 38,5% a população reclusa com idades entre 49 e os 59 anos depois com uma grande diferença de percentagens, 7,7% tem entre os 19 e os 24 anos, com 5,5% os reclusos com 60 anos ou mais e por fim 0,3% possuem idades entre os 16 e os 18 anos.

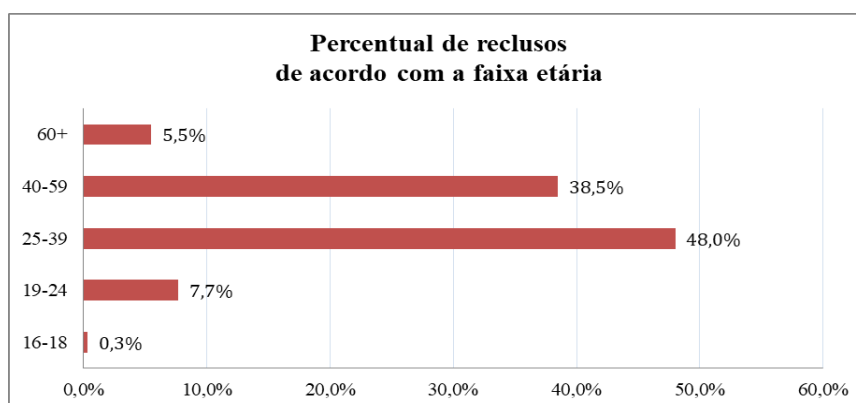


Figura 2 – Gráfico do Percentual de reclusos de acordo com a faixa etária

São muitos os dados recolhidos e apresentados sobre os estabelecimentos prisionais, nomeadamente sobre a população reclusa, dados esses que são expostos pela Direção Geral dos Serviços Prisionais e pela PORDATA.

Relativamente aos dados sobre a educação e formação dos reclusos, pode-se analisar em primeiro lugar que dos 13.779 reclusos existentes nos estabelecimentos prisionais portugueses, 4.177 é que participaram em ações de formações, sendo que a maioria com 78,3% apelou ao ensino recorrente, enquanto 21,7% preferiu recorrer aos cursos de formação profissional.

No final do ano de 2016, a DGSP registou o grau de instrução que os reclusos tinham (tabela 1), chegando às seguintes conclusões: 3,4% não sabe ler nem escrever; 3,2% sabem ler e escrever; 77,9% têm o ensino básico, sendo que estes dados subdividem-se nos três ciclos: 1º ciclo (1º ao 4º ano) com 26,1% dos reclusos; 2º ciclo (5º e 6º anos) com 24,9% e por fim o 3º ciclo que corresponde ao 7º, 8º e 9º ano com 26,9% dos presos. Em relação ao ensino secundário e superior observou-se que, no final do ano 2016, 11,4% e 2,6% dos reclusos tinham por completo a escolaridade do ensino secundário e superior, respetivamente.

Por último com apenas 1,5% dos reclusos, a DGSP categorizou como outros, ignorados e não específicos, sendo que não se sabe ao certo o que está incluído neste grupo.

Grau de instrução da população reclusa

2016	Total	%
Não sabe ler nem escrever	462	3,4%
Sabe ler	445	3,2%
Ensino Básico	10.736	77,9%
1º Ciclo (1º ao 4º ano)	3.596	26,1%
2º Ciclo (5º e 6º anos)	3.426	24,9%
3º Ciclo (7º ao 9º ano)	3.714	26,9%
Ensino Secundário	1.574	11,4%
Ensino Superior	356	2,6%
Outros, ignorados e não especificados	206	1,5%

Tabela 1 – Grau de instrução dos reclusos em 2016

Contudo, sobre os dados fornecidos pode-se observar também que a população prisional não é só reclusos com nacionalidade portuguesa, mas também existe reclusos estrangeiros, sem especificarem ao certo as suas nacionalidades.

Conclui-se também que todos os reclusos têm o seu grau de instrução. Sendo que o maior número tem por completo o ensino básico, nomeadamente o 3º ciclo e que de 13.779 reclusos apenas 4.177 participarem em ações de formações ou a terem aulas é muito pouco, pois nem chega a metade, mais precisamente 30,3%, da população em questão.

Porém se recuarmos dez anos, segundo a DGRSP, podemos registar algumas diferenças, relativamente ao número de reclusos (figura 3).

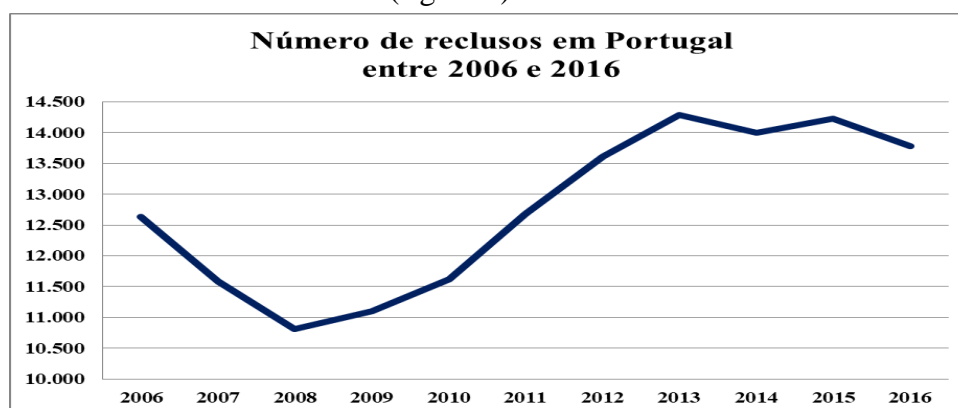


Figura 3 - N° de reclusos em Portugal entre 2006 e 2016

Como mostra o gráfico acima referido, no ano de 2006 contava-se com 12.636 reclusos e que a partir daí até 2008 o número de população reclusa foi descendo de uma forma significativa. Já 2008 foi o ano em que houve menos reclusos nos estabelecimentos prisionais, contando com 10.807. A partir deste ano os números foram outra vez aumentando de uma forma mais regular, chegando à maior anotação destes dez anos, que foi em 2013 em que se contou com 14.284 reclusos.

Após o ano de 2013, os números voltaram a descer em 2014, e em 2015 voltaram novamente a subir. Em 2016, o número de reclusos volta a descer, contando com 13.779. Podemos concluir que, em comparação com 2006, hoje em dia existem mais reclusos nos estabelecimentos prisionais do que há dez anos.

Em relação aos grupos etários, tanto em 2006 como em 2016 o grupo que predomina são os presos com idades compreendidas entre os 25 e os 39 anos.

Em relação ao tema sobre a educação e a formação já existe algumas diferenças entre os dados registados principalmente no grau de instrução que os reclusos possuem como também o número de reclusos que participaram em ações de formações.

Para começar, como mostra o gráfico 4, no ano 2006 a população prisional era menor do que em 2016 e mesmo assim houve 4.185 que recorreram às ações de formações sendo elas dadas pelas escolas ou por cursos profissionais sendo que existia mais equilíbrio entre as duas do que em 2016, ou seja, em 2016 a população era maior mas apelaram às ações de formações menos presos, contando com 4.177 e o que é interessante é que com menos população prisional mais participantes em aulas, com mais população prisional menos participantes em aulas ou cursos.

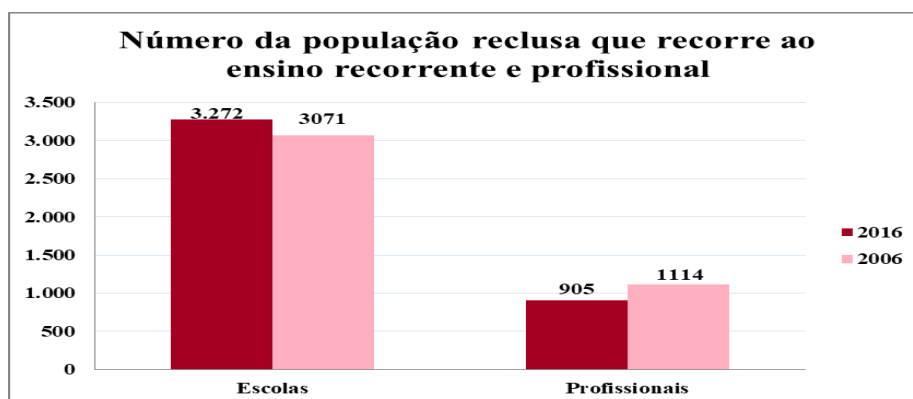


Figura 4 - N° de população reclusa que recorre ao ensino recorrente e profissional em 2016 e 2006

Comparativamente com o ano de 2016, em 2006 o grau de instrução tónico é igualmente o ensino básico, mas os pontos diferenciais é que em 2006 a percentagem de reclusos que não sabiam ler nem escrever e que só sabiam ler e escrever é maior do que em 2016, com 5,8% e 5,3% respetivamente e que haviam menos presos com escolaridade superior ao ensino básico, apontando 9% para o ensino secundário; 1,1% de reclusos com ensino superior e 1,7% para outros, ignorados ou não específicos.

Contudo, pode-se presumir ou colocar a hipótese que com o passar dos anos, o assunto da educação e formação em estabelecimentos prisionais pode ter algum impacto como também o aumento da rede de oferta para a população prisional.

1.4- A reviravolta dos estabelecimentos prisionais: O ENSINO

No séc. XIX foram várias as reflexões e exposições sobre as vantagens do ensino no progresso da sociedade. Esses discursos despertaram diversas teorias em intelectuais, políticos e até mesmo em pedagogos, que viram na educação uma solução “para todos os males” (Santos, 1993).

O primeiro projeto de educação a ser desenvolvido nas prisões assentou no conceito de Prisão-Escola, em que o primeiro estabelecimento a testá-lo foi em Nova Iorque. O modelo deste projeto era que o recluso aprendesse pelo seu próprio interesse de modo a facilitar a sua reinserção social (Nova, 2014). A mesma autora afirma ainda que com o passar dos anos, este projeto foi se generalizando para alguns países da Europa, como a Alemanha, Suíça, Dinamarca, Bélgica, Suécia e Países Baixos, que acolheram este conceito como uma referência inspiradora (Nova, 2014).

Foi em 1933, através da adoção do Código Civil Criminal Alemão, que foi desenvolvida a educação nos estabelecimentos prisionais, tendo como primeiramente o

objetivo de tratar da reinserção dos jovens delinquentes entre os 15 e os 21 anos. Passados 14 anos, em 1947, em Ermigen, na Alemanha, o projeto Prisão-Escola foi proposto aos adultos (Nova, 2014).

Mais tarde, em 1989, o Comité do Conselho da Europa concordou com o ensino nas prisões, implementando assim políticas que administrassem um ensino em contexto prisional idêntico ao ensino regular, oferecendo meios e capacidades suficientes para que os reclusos reconhecessem a educação como um todo – social, económico e cultural – contribuindo assim para a reinserção social (Nova, 2014).

Segundo o IDT a reinserção social “... trata-se de uma construção individual, auto-suficiente, qualificante, capacitadora, partindo sempre do indivíduo enquanto motor do seu próprio desenvolvimento pessoal e social” (Carvalho, 2007, p.11) em que o importante é que o indivíduo se consiga integrar na sociedade.

Para Luís Capucha, a reinserção social também permite que o indivíduo possua

condições para estabelecer um projecto de vida, construir um estatuto e um identidade social, alimentar uma imagem positiva de si próprio, alargar as redes de sociabilidade, manter uma relação com instituições e serviços colectivos adquirir direitos à saúde e à protecção social e sentir-se dono do seu próprio destino e do da sua família (Capucha, 1998, cit. em Carvalho, 2007).

Dentro de este assunto, vai havendo interação com muitos outros conceitos (Carvalho, 2007), como podemos ver no diagrama abaixo:



Figura 5 - Diagrama Reinserção Social

Em contexto prisional o grande objetivo da escola “... era promover a reinserção social, tendo em conta competências necessárias, como a educação e a formação

profissional, para que os reclusos não cometessem crimes novamente” (Nova, 2014, p.20).

Relativamente a Portugal, foi no ano de 1961 que começaram as experiências do ensino nas prisões que na altura era regulamentado pela lei da Reforma Penal e de Prisões. O projeto Prisão-Escola foi fundado primeiramente no Estabelecimento Prisional de Leiria em que “os métodos usados neste estabelecimento tinham como base a reeducação da EP: ação moral e social, formação profissional, ensino escolar e educação física” (Nova, 2014, p.22) e somente entre os anos de 1980 e 1990 o Ministério da Educação começou a financiar este ensino nos estabelecimentos prisionais.

Hoje em dia, o ensino em contexto prisional no nosso país tem como alicerce “o recluso não deve perder o direito de aprender” (Nova, 2014, p.22) e foi a partir deste princípio que se estabeleceu uma cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça “para que os reclusos tivessem direito ao acesso do ensino dentro da prisão, ensino esse que adquirisse uma educação semelhante à do exterior” (Bouça Nova, p.22).

Atualmente o ensino tenta ajudar os reclusos em vários aspetos nomeadamente a sua autoestima, a confiança e a sua humanidade, ou seja, ajudando-os a sentirem-se novamente como cidadãos que merecem oportunidades.

Contudo, em Portugal, o ensino nos estabelecimentos prisionais garante o sucesso escolar dos indivíduos, mantendo-se a cooperação entre a Direção-Geral de Serviços Prisionais (DGSP), que vai organizando encontros nacionais em meio prisional com o objetivo de promover um ensino mais adequado à população reclusa, e o Ministério da Educação que vai verificando as alterações necessárias aos parâmetros de ensino.

II. A NOVA ERA DA EDUCAÇÃO E NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

2.1 - O novo conceito da educação: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Antes do séc. XX não se ouvia falar do conceito Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Segundo Alves esta nova conceção veio “retomar uma tradição que

incorpora, designadamente, o relatório de Fauré publicado pela UNESCO em 1972, que remetia para os ideais da Educação Permanente e que foi considerado um ponto de viragem no modo como se concebem os processos educativos” (2010, p.11).

A UNESCO, OCDE e a União Europeia (UE) são as principais contribuintes nas políticas educativas quando se fala na Educação de Adultos (EA). Barros (2001) identifica duas perspetivas que marcaram a história deste fenómeno:

- Perspetiva da educação permanente que é considerada a “herdeira” de uma matriz eminentemente crítica assente nas teorias de conflito e na escola de pensamento marxista e neomarxista” (Barros, 2001, cit. Aníbal, 2013, p.04), ao qual era destacado, pela UNESCO, a EA “como um projeto de transformação social, à luz de uma ideologia humanista e solidária (Legrand, 1970), de modo a construir uma sociedade de aprendizagem, composta por instituições interdependentes e empenhadas na salvaguarda dos *Res publica*” (Faure, 1972, cit. em Aníbal, 2013, p.04).
- Perspetiva da Aprendizagem ao Longa da Vida (ALV) que é refletida como sucessora de uma “tradição de matriz fundamentalmente tecnocrática e gestonária, assente nas teorias do consenso e na escola de pensamento funcionalista” (Barros, 2001, cit. em Aníbal, 2013, p.04). Nesta perspectiva, o ênfase já ia para a EA como um plano “de adaptação social, (...) , de modo a construir uma sociedade cognitiva, composta por organizações qualificantes autónomas e empenhadas na salvaguarda dos interesses privados” (Ducker, 2000, cit. em Aníbal, 2013, p.04).

São muitos os sentidos e significados que este conceito origina ao qual Alves afirma que a “aprendizagem ao longo da vida arrisca tornar-se um conceito polissémico e relativamente opaco que recobre uma multiplicidade de sentidos e significados nem sempre claros e explícitos...” (2010, p.10). Com isto pode dizer-se, na sua interpretação mais abrangente, que a aprendizagem ao longo da vida é

the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experience social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through and combination) and integrated into the individual person’s biography resulting in a

continually changing (or more experience person) (Travis, cit. em Alves, 2010, p.180).

Contudo, só nos anos 90 é que esta ideia começou a surgir nos documentos oficiais da política da UE, embora antes tenha aparecido em declarações da UNESCO, OCDE e Conselho da Europa. Existem dois documentos (*Learning To Be* e *Learning: the treasure within*) que são de grande importância e que têm sido muito influentes na promoção da educação enquadrando o protótipo da aprendizagem ao longo da vida como também os quatro pilares da educação:

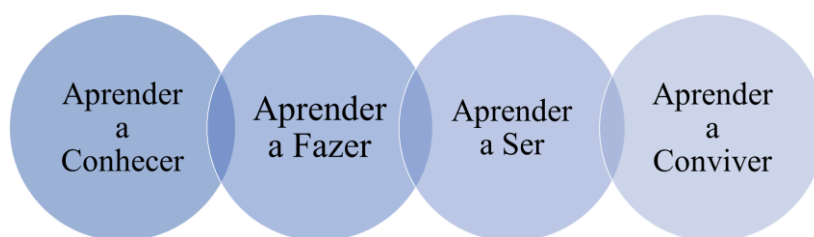


Figura 6 - Os quatros pilares da Educação

Na primeira publicação, o paradigma da ALV está referido como princípio da igualdade de oportunidades na perspetiva democrática das oportunidades de educação e formação. Na segunda, que corresponde a uma das publicações da UNESCO, esta ideia é pensada como “um contínuo de aprendizagem que se expandiu para o conjunto da sociedade, aberta no tempo e no espaço, e que se torna uma dimensão da própria vida” (UNESCO, 2010).

Segundo Alves, a ALV só se torna um tema central nos discursos e políticas educativas - intensificando-se principalmente nas políticas da educação da UE - com a Cimeira de Lisboa em 2000, que tinha como visão estratégica “tornar a União Europeia uma sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica, capaz de enfrentar o crescimento económico com melhores empregos e uma maior coesão social” (2010, p.09).

A ALV é apoiada e promovida através de programas de financiamento da União Europeia, no âmbito do Método Aberto de Coordenação¹ ou adoção de documentos e instrumentos de política. A perceção destes programas e dos instrumentos comunitários

¹ Método intergovernamental de elaboração de políticas do qual não resultam medidas legislativas vinculativas no âmbito da UE e que não exige aos países da União a introdução de disposições legislativas ou a alteração das disposições em vigor nos mesmos.

leva-nos a concluir que os objetivos e as estratégias a longo prazo das políticas de educação e formação da UE, são os seguintes:

- * Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade numa só realidade;
- * Melhorar a qualidade e eficiência da educação e formação;
- * Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
- * Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o empreendedorismo, em todos os níveis de educação e formação.

A Comissão Europeia estruturou este programa de forma a permitir que todas as pessoas, durante a sua vida, tenham condições para conhecer e aproveitar as oportunidades de aprendizagem mais interessantes e que são divulgadas por toda a Europa. Este projeto inclui várias iniciativas educacionais e formativas, sendo dividido em quatro subprogramas setoriais e quatro programas considerados transversais.

Nos programas setoriais estão incluídos:

- * Para as escolas, o Programa Comenius²;
- * Para o ensino superior, o Programa Erasmus³;
- * Para a educação e formação profissional, o Programa Leonardo Da Vinci⁴;
- * Para a educação de adultos, o Programa Grundtvig⁵.

Para além destes programas, outros foram definidos e classificados como programas transversais e que têm como objetivo complementar os programas setoriais, garantindo a quem os frequenta a obtenção dos melhores resultados possíveis. Pretendem promover a cooperação europeia em diversos domínios, incluindo dois ou mais subprogramas. Além disso, procuram promover a qualidade e a transparência dos sistemas de educação e formação dos Estados-Membros. Estes programas estão concentrados em quatro atividades principais:

² “dirige-se e atende às necessidades de ensino e de aprendizagem de todos os participantes na educação pré-escolar e no ensino escolar até ao final do secundário, bem como dos estabelecimentos e organismos que oferecem essa educação e esse ensino.” (Bragança, s.d.)

³ “dirige-se e atende às necessidades de ensino e aprendizagem de todos os participantes no ensino superior formal, e na educação e formação profissionais de nível superior independentemente da duração do curso ou da qualificação incluindo os estudos de doutoramento...” (Bragança, s.d.)

⁴ “dirige-se e atende às necessidades de ensino e de aprendizagem de todos os participantes na educação e formação profissional...” (Bragança, s.d.)

⁵ “...dirige-se e atende às necessidades de ensino e aprendizagem dos intervenientes em todas as formas de educação para adultos...” (Bragança, s.d.)

- * Cooperação, política e inovação
- * Línguas
- * Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
- * Divulgação e exploração de resultados.

Os defensores europeus entenderam que a ALV poderia melhorar a identificação das necessidades de formação, aumentar a pertinência da educação e formação para o mercado de trabalho, facilitar o acesso dos indivíduos às oportunidades, garantindo assim mudanças ligeiras entre os vários mundos: educação – formação – emprego.

Em 2012, num documento da Comissão Europeia – *The Communication on Rethinking Education* – proclamaram que o conceito da ALV está direcionado para serviços de educação de adultos e de participação na educação de adultos.

Para além da Comissão Europeia, existe outra organização que aposta na ALV que é a UNESCO. Proporciona apoio na reestruturação dos sistemas educativos dos países e disponibiliza através dos seus serviços e peritos, a consultoria no planeamento e na gestão dos sistemas de ensino tendo em vista ajudar os países a fornecer uma ALV e de qualidade para todos.

Desta forma, procura ajudar a fortalecer as capacidades dos países, promovendo assim uma educação inclusiva. Isto significa que os países terão o apoio técnico na formulação e implementação de políticas educativas que respondam aos desafios presentes e que são pertinentes para a vida.

O Instituto da UNESCO para a ALV, desempenha assim um papel fundamental no apoio aos Estados-membros no desenvolvimento de políticas de ALV.

Segundo *Belém Framework for Action*, a ALV é “*an organizing principle of all forms of education*”⁶. Por isso é que a aquisição de conhecimentos, qualificações e competências que a ALV deve permitir é ilimitada.

A UNESCO considera, por outro lado, que a ALV significa satisfazer as necessidades de aprendizagem em diferentes e específicas oportunidades de todas as

⁶ “um princípio organizador de todas as formas de educação” (Belém Framework for Action)

faixas etárias, incluindo a aquisição de habilitações básicas de alfabetização através da educação formal e de caminhos opcionais para a aprendizagem.

No processo da ALV, existem quatro elementos que são essenciais:



Figura 7 - Quatro elementos do processo de ALV

De acordo com Alves, a “ampla difusão da ideia de aprendizagem ao longo da vida pode, (...) encerrar alguns riscos associados a entendimentos redutores do termo” (2010, p.11), sendo que um deles é exatamente a definição que foi anteriormente referida em que a ALV é vista enquanto educação de adultos, e o outro risco é a curta relação entre a ALV e os sistemas educativos “esquecendo que aprendizagem decorre também em espaços informais que não se estruturam em termos de objetivos educativos e que correspondem às atividades diárias relacionadas, designadamente com o trabalho, a família ou o lazer” (Alves, 2010, p.11).

A mesma autora vem afirmar que existe um conjunto de autores que remetem a ALV como, simultaneamente, um direito e um dever, sendo que este conceito tem sido considerado mais como dever do que propriamente um direito, como diz Biesta (2006) *“It’s argued that under the conditions of the learning economy lifelong learning itself has because understood as an individual task rather as a collective project and that this transformed lifelong learning from a right to a duty”*⁷ (citado em Alves, 2010, p.187) ou então como Tuschling e Engemann (2006) concluem *“the individual has to prepare for this ‘learning to learn’ is both an offer and an order to develop motivation and ability to do so”*⁸ (citado em Alves, 2010, p.181).

Contudo, podemos concluir que a ALV tanto é uma oportunidade como também um risco, se, se tiver em conta que se trata de “oportunidade de continuamente (re)

⁷ “Argumenta-se que, nas condições da economia de aprendizagem, a aprendizagem ao longo da vida tem sido entendida como uma tarefa individual e não como um projeto coletivo e que essa aprendizagem transformada ao longo da vida de um direito a um dever” (Biesta, 2006, p.169)

⁸ “o indivíduo tem que se preparar para esse “aprender a aprender” e é tanto uma oferta quanto uma ordem para desenvolver motivação e habilidade para fazê-lo” (Tuschling e Engemann, 2006, p.466)

escrever a sua biografia e identidade, (...) um constrangimento no sentido em que a aprendizagem se torna uma condição indispensável da vida em sociedade” (Alves, 2010, p.191).

A União Europeia tem um grande peso na criação de projetos de ALV e é necessário sabermos, a níveis estatísticos, a participação e também a evolução dos países membros em relação a esta política.

O Eurostat, como uma das organizações responsáveis pelos dados estatísticos relativamente à União Europeia, publicou em junho de 2017 os dados de 2016 sobre esta temática (ver tabela 1 do anexo II, pág.78) com participantes entre os 25 e os 64 anos. Nesta publicação também estão incluídos os dados de 2011, o que nos permite observar a diferença entre os dois anos e perceber se esta política tem tido tendência para evoluir de forma positiva ou negativa.

Em relação aos dados, o primeiro aspeto que observamos é que o país que tem mais participantes na iniciativa da ALV é a Dinamarca, apresentando em 2011 uma percentagem de 32,3% havendo uma descida no ano 2016 para 27,7%. Aquele país dá neste ano o primeiro lugar para a Suíça, que em 2011 estava em segundo lugar com 29,9%, mas que depois em 2016 subiu para os 32,9%.

Comparativamente aos restantes dados, observa-se que existem grandes discrepâncias nas variações percentuais, pois as percentagens passam de entre 23% e 32% para 11% e 18% e depois para os 9%, e dos 8% para 2%.

Em relação a Portugal, não é um dos que apresenta maior percentagem nem o que apresenta menor, está a meio da tabela. Podemos observar que em 2011 contava com 11,5% da população referenciada na ALV, mas depois em 2016 houve uma descida de 2,9%, terminando apenas com 9,6%.

Olhando para os restantes dados, conseguimos concluir que os participantes na aprendizagem ao longo da vida são maioritariamente mulheres. E para concluir, registre-se que o país que apresenta uma menor representação, apesar de em 2016 ter uma subida embora não muito significativa, é a Bulgária com 1.6% em 2011 e 2.2% em 2016.

São vários os fatores que podem influenciar este tipo de dados, tais como o número de população, a economia do país, os recursos que os países têm para esta política, entre outros.

2.2 - As nossas aprendizagens através da educação formal, não formal e informal

Como referenciado anteriormente, a ALV é um conceito polissêmico. E outra definição que este conceito tem é de ser uma aprendizagem que se faz nas várias fases da vida do indivíduo e em vários contextos. Estas aprendizagens podem ser enquadradas num dos três tipos de educação: *formal*, *não formal* ou *informal*.

Para a socióloga Gohn a *educação formal* “é aquela que é desenvolvida nas escolas com conteúdos previamente demarcados” (2014, p.40).

Neste tipo, existe o sistema educativo tradicional que vai desde o 1º ciclo até o ensino superior, há uma estrutura hierarquizada ao nível das relações que é orientada para um fim, ou seja, os programas curriculares são intencionais e sistemáticos, e por último as normas e as regras são mais rígidas.

Em relação à *educação informal* é “aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização – ocorrendo em espaços de família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas e até na escola entre os grupos de amigos” (Gohn, 2014, p.40). A este tipo de educação podemos associar a ideia de aprendizagem accidental, não no sentido da palavra, mas sim por ser uma forma de aprender relacionada com as experiências diárias não planeadas ou organizadas.

Por fim, a *educação não formal*, sobre a qual a mesma autora afirma que: “é aquela que se aprende no ‘mundo da vida’, via processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas quotidianas” (Gohn, 2014, p.40).

Esta última concepção tem particularidades que a diferenciam da educação formal, sendo que uma delas é adaptada aos interesses e necessidades do próprio indivíduo com o objetivo de maximizar a aprendizagem e minimizar outros fatores que ocupam o tempo escolar.

No entanto é pertinente afirmar que a *educação formal* e *não formal* são diferentes, mas ambas valorizam uma aprendizagem intencional e organizada. Ambas envolvem uma estrutura, profissionais da educação ao qual a responsabilidade da

aprendizagem é partilhada entre os vários intervenientes (professores, alunos, pessoal não docente).

Neste sentido, Gohn apresenta que:

a grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos têm uma vontade e tomam uma decisão para a concretizar, procurando os caminhos e procedimentos para tal. Poderão encontrá-los em meios coletivos e individuais (2014, p.40).

O conceito da educação *não formal* ainda não está muito contextualizado e é necessário entender um pouco como é que este novo termo está inserido na educação, na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo. Podemos dizer que a educação não formal “designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos” (Gohn, 2014, p.40).

Para Cunha “a educação formal, a educação não formal e a educação informal englobam a totalidade do universo da educação; no entanto, não tem sido tarefa fácil no que concerne à delimitação da fronteira entre a educação não formal e a educação informal...” (2013, p.20).

É importante realçar que enquanto a educação formal tem um início e um fim, a educação não formal e informal são ambas as aprendizagens que o indivíduo faz, desde que nasce até ao momento em que deixa de ter capacidade própria para aprender.

Segundo Canário (2006),

de um ponto de vista teórico, o reconhecimento da importância dos processos educativos não formais está associado a duas ideias relativamente simples: a primeira é a de que as pessoas aprendem com e através das experiências; a segunda é a de que não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem (cit. em Cunha, 2013, p.21).

Tendo em conta esta afirmação, podemos sublinhar mais uma ideia que caracteriza a educação *não formal* que é das pessoas terem o direito de aprender conteúdos novos, de acederem a aprendizagens novas e não estarem sempre a ouvir o mesmo, de estarem a ouvir e a aprender sobre aquilo que elas próprias já têm algum conhecimento. O autor realça assim que a educação *não formal* também deve trazer novos conhecimentos.

Com isto, concluímos que a educação *não formal* é “um conjunto de processos, meios, instituições específicas e distintamente concebidas de acordo com objetivos, explícitos de formação ou instrução, não diretamente destinadas a prestação de graus próprios do sistema de ensino formal” (Bernet, citado em Cunha, 2013, p.22). No contexto desta afirmação, podemos colocar já uma grande questão que será discutida no último ponto deste tema: **será que em contexto prisional estamos perante uma educação formal ou não formal?**

O Instituto Nacional de Estatísticas (INE) apresenta dados a nível nacional sobre a população com idade entre os 18-64 anos que participou em atividades de educação formal, educação não formal e aprendizagem informal. Estes resultados são em relação ao ano de 2011, visto que foram os últimos censos realizados até à data, mostrando uma comparação com o ano de 2007.

Em primeiro lugar, é de salientar que o inquérito foi feito a pessoas com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos, grupo esse que é considerado adulto e coincide com a população ativa.

De relevar, por outro lado, que os dados se diferenciam bastante num período de apenas quatro anos, sendo que normalmente as situações na área da educação costumam demorar muito mais anos para se conseguir ver grandes diferenças nos resultados, mas neste caso não foi assim.

Em relação a 2007, vemos que a educação formal é a que tem menos pessoas a participar neste tipo de educação, que se faz a partir da escola, seja de que nível for. Apresenta uma proporção de 12%, que em número corresponde a 816,2 milhares de pessoas e em percentagem total da população corresponde a 16%. Logo a seguir vem a educação não formal com um crescimento significativo, mostrando que 23,1% dos inquiridos (1569,3 milhares de pessoas e 30% da população total) prefere este tipo de educação. Por último, com maior expressão populacional, está a aprendizagem informal com uma proporção de 40,8%, que corresponde a 2771,6 milhares de indivíduos, num total de 54% da população geral.

Comparativamente com 2007, é de registar uma grande diferença em 2011 a nível da educação formal e não formal, mas a predominante continua a ser aprendizagem informal contando com uma proporção de 68,5% (4544,2 milhares de pessoas, 69% do total) de participantes neste tipo de educação. Mas depois a educação

formal passa à frente da educação não formal apresentando 16,6% (1103,6 milhares de pessoas, 17% num todo) de indivíduos que preferem este tipo de educação e por fim a educação não formal com apenas 14,5% dos inquiridos a preferirem este tipo de aprendizagem.

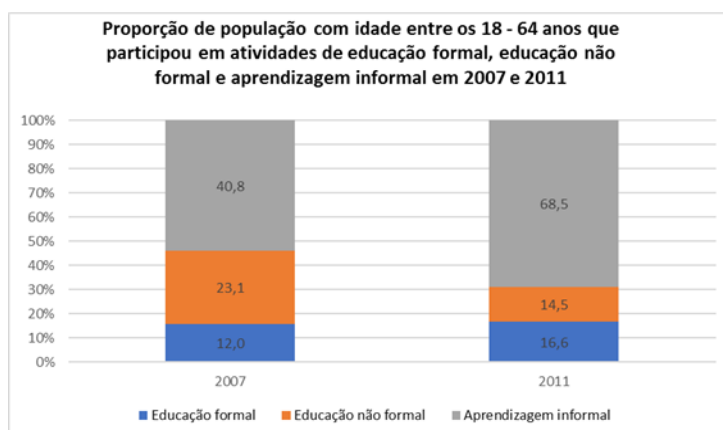


Figura 8 - Gráfico da Proporção com idade entre os 18 – 64 anos que participou em atividades de educação formal, educação não formal e aprendizagem informal em 2007 e 2011

Como podemos observar, houve uma descida bastante significativa em número de pessoas que preferem a educação não formal. Esta diminuição pode ter várias razões, entre outras o número de programas a nível da educação ter sido também reduzido. A verdade é que devemos estar atentos a este tipo de resultados e tentar perceber os motivos de tal evolução, porque só o facto de, ao longo dos anos, a aprendizagem formal continuar em predominar, pode não ser muito positivo para a área da educação do nosso país. Em boa verdade não estamos a falar de pessoas idosas, estamos a falar de uma população entre os 18 e os 64 anos.

2.3 - Adultos: a educação não tem idade

Canário caracteriza a educação de adulto “como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada individuo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 2013, p.11).

Para Canário (2013), a educação de adultos é acompanhada por um processo complexo de diferenciação, que o autor resume em três planos distintos: práticas educativas em que estão incluídas a alfabetização, a formação profissional, o desenvolvimento local e a animação cultural; o plano institucional que tem a ver com as várias instituições, sendo elas educativas ou não educativas, e com as entidades

envolvidas, e por último o plano que incide nos profissionais, ou seja, os educadores, os professores ou formadores. Sobre estes, e através da afirmação de Lesne, podemos encontrar a diferença entre um educador de crianças e um educador de adultos:

formador pode ser instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável de animação ou de formação, conselheiro de formação, conceptor, agente de mudança, psicossociólogo, formador de inter empresas, formador analista, engenheiro de formação, etc (Lesne, 1978, cit. em Canário, 2013, p.17).

Segundo Nascimento,

a EA, a nível europeu e de um modo geral, abarca duas ideias essenciais que são derivadas do seu campo de ação, das suas práticas: emancipação, no sentido de dar às pessoas meios para construir um percurso (...), e compensação, no sentido de compensar alguma coisa que faltou, como a alfabetização e a oferta de estudos básicos aos não escolarizados” (Finger e Asún, 2003, cit. em Nascimento, 2009, p.12).

Canário afirma ainda que “a natureza desta educação para adultos estará, portanto, ligada aos tipos de sociedade que se desejar promover, e por conseguinte, ao grau de democracia, de igualdades de oportunidades e de possibilidades para os indivíduos alcançarem as suas liberdades e os seus direitos” (Canário, 2013).

No caso de Portugal, este fenómeno teve um maior impulso no início dos anos 50 do séc. XX, sendo que em 1979 a legislação sobre o fim do analfabetismo e a educação de adultos surgiu através do PNEABA (Plano de Alfabetização de Base de Adultos), plano esse que assenta em quatro níveis de desenvolvimento:

Conceptual	Princípios	Metodológico	Estruturas
A alfabetização passa a desenvolver-se a partir da leitura e da escrita, acompanhada de outros programas de educação não formal.	A responsabilidade e iniciativa do Estado concretizam-se no reconhecimento e apoio das iniciativas de outras entidades sociais.	A função do governo a desenvolver no PNEABA, integrado num plano mais abrangente de educação de adultos	Criou-se o CNEABA (Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos) ao qual cabiam competências de sensibilização, acompanhamento e avaliação do plano.

Tabela 2 – Plano de Alfabetização de Base de Adultos

Fonte: www.prof2000.pt

Portugal tem sido reconhecido nos últimos anos pelo esforço no desenvolvimento da educação de adultos, um esforço que é protagonizado em muitos

casos por associações e organizações não-governamentais. De facto, existem algumas organizações que trabalham exclusivamente com a educação de adultos.

A nível nacional, nos anos 2000, foram criados os cursos de Educação e Formação (EFA) baseados em modelos inovadores e permitindo responder às necessidades de cada um, “tendo em conta as características de flexibilidade, individualização e contextualização” (Bouça Nova, 2014, p.12). Estes cursos foram criados para que haja um aumento de qualificações da população, contribuindo de certo modo para se diminuir a taxa de desemprego e a um outro nível os índices da própria marginalidade.

Quando falamos da EA temos de ter em atenção que este grupo já traz consigo uma grande bagagem de aprendizagens e de experiências que foi tendo ao longo da sua vida, e até mesmo os analfabetos ou com baixa escolaridade trazem essas aprendizagens e conhecimentos da sua vida. Por isso é que como Bouça Nova diz que “é necessário ter em conta que eles possuem conhecimentos e aprendizagens e estes devem ser integrados na educação.” (2014, p.12)

Um dos aspetos essenciais e que tem de existir na EA é a **motivação** de cada indivíduo. Quando uma pessoa chega à idade adulta e já concluiu o seu percurso escolar ou até mesmo aquela que, por qualquer razão, teve de desistir dos estudos é fundamental que tenha motivação para querer voltar a aprender. É neste quadro que Bouça-Nova afirma que “o interesse em se formar deve partir do adulto. Este deve tomar a iniciativa de se formar e no final ser recompensado no sentido de aumento o seu desenvolvimento a nível pessoal e profissional” (2014, p.12).

A mesma autora refere que a grande finalidade da EA é

satisfazer as necessidades de cada um, respeitando a vontade de aprender e a iniciativa que apresentam, recorrendo às suas experiências de vida, tomando a educação uma forma que estes têm de se desenvolverem ao longo da vida e de usufruírem de uma educação permanente” (2014, p.14).

Segundo o Ministério da Educação, a EA assenta em duas partes essenciais: o ensino recorrente, que tem como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e aumentar as suas capacidades, em complemento da formação escolar ou das suas necessidades de qualificação, numa perspetiva de educação permanente ou como já referido, de ALV.

2.4 - Educação de adultos em contexto prisional: uma educação formal ou não formal?

Até 1979, o ensino em contexto prisional era assegurado apenas pelos técnicos do Ministério da Justiça, somente a partir dessa data é que este tipo de aprendizagem começou a ser conjuntamente garantido pelos Ministérios da Justiça e da Educação. Desde então, o ensino em contexto prisional é assegurado em todos os estabelecimentos prisionais portugueses nos termos do DC nº451/99.

Tendo em conta as definições dos três tipos de educação, conseguimos perceber que o ensino em contexto prisional não pode ser considerado uma educação informal porque este tipo de aprendizagem é aquela que desenvolvemos a partir das interações sociais com os próximos (família, amigos, vizinhos, etc.).

“Os contextos tornam-se os principais responsáveis pela determinação desta diferença situacional” (Gaspar & Roldão, 2007, p.175-176). Esta decisão pode ser concluída por diversos aspetos, tais como: o conteúdo e a respetiva organização do currículo; os modos de ensinar e aprender; os recursos usados para que a aprendizagem seja realizada e por fim as modalidades de avaliação e a classificação praticadas para a aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007).

As mesmas autoras Gaspar e Roldão sistematizam as duas modalidades de aprendizagem da seguinte forma:

	Institucionalização	Localização	Organização	Expectância Social	Desenvolvimento Curricular	Contextos (fatores)
<i>Educação Formal</i>	É submetida a processos institucionais, cumprindo com frequência a padrões.	É oferecida numa instituição de ensino, preparada e reconhecida para a aprendizagem.	Impõe uma sequência por etapas formando-se assim nos vários níveis de natureza académica.	Envolve toda a sociedade. Integra indivíduos de faixas etárias, que, na sua maioria, são dependentes da família.	Dá-se importância às três fases do desenvolvimento curricular que devem ser organizadas de forma sistemática, sendo que a fase mais marcante é a implementação/ operacionalização e dá-se um valor muito significativo à fase da avaliação.	Os contextos são condicionados por determinações que se podem prender com aspetos estruturantes do próprio sistema educativo.

Pode ser incluída no modelo do sistema educativo, sem ter que obedecer por princípios intitucionalizantes. Varia entre a padronização e a não padronização.	É oferecida em uma empresa ou num local específico de formação.	Não apresenta nenhuma sequência. Não existem graus académicos, mas são concebidos certificados diversos, com indicação de níveis de formação/qualificação	Envolve a sociedade, tendo em conta a melhoria do desempenho, da promoção, da adequação e da mobilidade do indivíduo. Tem programas de natureza diversificada.	As fases do currículo não são descuidadas, mas na fase da concepção deve estar bem presente a organização do currículo, ao qual se está perante a um programa de formação. A fase da implementação é significativa, mas a peça fundamental é a avaliação para a atualização do currículo.	Existe uma maior liberdade na organização do contexto, sendo que este pode ser pré definido ou ir se formando à medida que o currículo se vai desenvolvendo.
---	---	---	--	---	--

Tabela 3 – Sistematização das modalidades: Educação Formal e Não Formal

Fonte: Gaspar & Roldão, 2007, p.177

Com esta tabela conseguimos perceber de uma forma resumida o que é a educação formal e não formal, seguindo vários parâmetros.

Para começar, em relativamente aos contextos (fatores) no DC nº451/99 está escrito que cabe ao próprio Ministério da Educação em conjunto com as direções regionais de educação fazerem a gestão pedagógica deste ensino, afirmando que

não é aconselhável quer pedagógica quer funcionalmente que a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais proceda à criação de um quadro próprio de professores. Considerando, ainda, que os Departamentos da Educação Básica e do Ensino Secundário são os organismos centrais do Ministério da Educação a quem cabe, em articulação com as direcções regionais de educação, a gestão pedagógica desta modalidade especial de educação escolar...(DC nº451/99, 1999)

Em relação ao desenvolvimento curricular, o mesmo documento legal relata que o projeto educativo a ser apresentado aos alunos reclusos deve integrar os planos curriculares, os programas pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação e a avaliação, sendo estes adaptados ao perfil dos alunos e às condições dos próprios EP's (DC nº451/99, 1999).

Tendo em conta a tabela acima referida, conseguimos encaixar mais uma vez o ensino nos EP's como educação formal por duas razões: primeiro porque as três fases do desenvolvimento curricular estão incluídas de uma forma organizada e sistemática para que exista o tal projeto educativo; e a outra é porque dá-se uma grande importância à implementação do currículo e à avaliação, que ao contrário da educação não formal

em que a avaliação é uma forma de atualizar o currículo, na formal é para ver se os alunos tiveram aproveitamento ou não nas aulas.

Neste ensino pretende-se que sejam criadas condições que permitam à população reclusa adquirir competências facilitadoras de um modo a reintegrar com sucesso na sociedade. É objetivo haver esforços para que seja permitida a valorização da população reclusa como também a frequência e o reconhecimento dos ensinos básico ou secundário, e formação que ajudem o acesso à qualificação profissional (DC nº451/99, 1999). No parâmetro da expectância social, este tipo de ensino coloca-se tanto na educação formal e não formal, porque por um lado a sociedade envolve todos os indivíduos na educação, incluindo a população reclusa (educação formal) por outro lado existe essa envolvimento, mas tendo em conta o desempenho dos indivíduos, a promoção, a adequação e até mesmo a mobilidade dos indivíduos (educação não formal)

A respeito da organização deste ensino, o que diz relativamente ao ensino tanto básico como secundário não existe outra maneira senão funcionar como o Ministério da Educação pré-estabelece, ou seja, as habilitações com que os reclusos alunos ficam são idênticas às que os alunos das escolas de ensino regular ficam, seguindo os vários graus académicos, como funciona na educação formal.

No que diz respeito à componente de formação profissional, o DC nº451/99, no ponto 15 afirma que

As componentes de formação (...) fazem parte do plano de educação e formação da turma, podendo ser certificadas com a correspondente qualificação profissional quando se realizem nas condições definidas pelo Ministério da Educação ou do Trabalho e da Solidariedade, no que se refere a programas, formadores, instalações e equipamentos ou se realizem no âmbito do Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça (nº451/99, 1999).

ou seja, nesta modalidade já não existe uma sequência em termos de graus académicos, mas para provar que o aluno frequentou e concluiu determinada formação é emitido um certificado com o nível de qualificação, o que acontece na educação formal.

Por fim nos parâmetros da localização, como está presente na tabela o ensino em contexto prisional está integrado na educação formal porque o local onde são realizadas as aulas e as formações são espaços próprios, preparados e reconhecidos para a concretização das aprendizagens destes alunos; e da institucionalização, temos duas situações, uma que representa o ensino regular, ao qual esta modalidade de ensino obedece com frequência os padrões, o que neste caso são os programas curriculares, ou

seja, o ensino tem que cumprir esse programa; e outra que representa a formação profissional em que obedece indirectamente os padrões, isto é, neste tipo de ensino não existe um programa como no ensino regular, existe sim umas linhas orientadoras, ao qual tem o nome de referencial que é “o conjunto da informação que orienta a organização e desenvolvimento da formação, em função do perfil profissional ou do referencial de competências associado, referenciada ao Catálogo Nacional de Qualificações” (Qualificações, s.d.).

Tendo por base as definições dos dois conceitos segundo os parâmetros escritos na tabela, conseguimos concluir que o ensino em contexto prisional acaba por ser definido como uma educação formal.

Onofre afirma que são vários os estudos existentes sobre as metas e as possibilidades da educação escolar no sistema prisional, em que o tema principal do debate é desenvolver um programa de educação em que o valor essencial a ensinar é a disciplina. É como ensinar as regras básicas do funcionamento dentro de uma sala de aula, as noções básicas de como estar em sala de aula, de como estar com os outros, a relação entre professor e reclusos e entre reclusos dentro de uma sala de aulas, entre outras normas e regras.

Para a mesma autora a educação neste tipo de contexto tem vários objetivos, designadamente a formação dos indivíduos, despertar a criatividade dos reclusos nas várias áreas, desenvolver a participação na construção do seu conhecimento e por fim, fazer com que esta população consiga superar a sua condição a partir do momento em que são condenados e têm de permanecer em estabelecimentos prisionais.

Na realidade portuguesa, para que o recluso aceite a sua condição, o sistema prisional procura proporcionar outros complementos ao ensino, implementando vários programas de estabilização emocional, de integração institucional ou de prevenção ao suicídio.

Independentemente das razões e motivações da condição do recluso, a verdade é a adaptação em meio prisional nem sempre é fácil, e Onofre afirma que nestas alturas “encerram contradições, uma vez que os prisioneiros encontram e constroem formas de resistência, e a educação não permanece neutra neste processo” (Onofre, 2015, p.01).

Para Onofre “toda a ação educativa visa, portanto, promover o individuo e este deve transformar o mundo em que está inserido, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade.” (2015, p.02)

Como já foi dito diversas vezes ao longo destes capítulos, a educação em contexto prisional não serve apenas para ocupar o dia-a-dia do recluso, serve para prepará-lo para a sua reinserção na sociedade de modo a torná-lo um individuo de mudança e para a mudança, como também para obterem diplomas e qualificações, ou seja, o reconhecimento escolar da sua formação.

III. DO CURRÍCULO UNIFORME À CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR

3.1 Políticas da autonomia curricular: Contextualização curricular

As políticas educativas internacionais do final do século XX e os estudos teóricos no campo do currículo colocaram este no centro do debate educativo, o que conduziu “nos países de tradição centralista, à passagem do paradigma do currículo uniforme, prescritivo, para um paradigma da contextualização curricular” (Roldão & Almeida, 2018, p. 12).

As políticas curriculares a partir de então implementadas têm vindo a acentuar a necessidade da contextualização curricular como “resultado da complexidade dos contextos e populações que a universalidade da escolarização trouxe para o interior da escola nas sociedades democráticas” (Roldão & Almeida, 2018, p. 12), acentuando as pressões, tanto no sentido da contextualização, como no reforço de um núcleo curricular comum oferecido pelos chamados currículos nacionais.

Os currículos nacionais, nos países de tradição centralizada, traduziram-se no “máximo das aprendizagens comuns a garantir, e não na ideia simplificadora de mínimos que empobreceriam o currículo (Roldão & Almeida, 2018, p. 14), deixando às escolas alguma margem para a introdução de outras aprendizagens.

Mas o que se entende por contextualização curricular? No XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), em 2011, o assunto central foi mesmo o da contextualização do currículo. Neste colóquio fizeram referência a alguns autores como: Stephanie Kalchik e Kathleen Marie Oertle, afirmando que em alguns dos estudos desses autores concluem que

a contextualização é um processo que envolve o recurso a um conjunto diversificado de estratégias de ensino para interligar a aprendizagem de habilidades básicas e de conteúdos académicos com as experiências prévias dos alunos e com a sua aplicação concreta num contexto específico. Tal interligação, para além de permitir aproximar os processos de ensino-aprendizagem da realidade concreta dos alunos, tem em conta as suas diferenças e necessidades e torna-se permeável às distintas culturas que coexistem no meio escolar (Morgado, Fernandes, & Mouraz, 2011, p. 3).

Neste sentido entende-se que se deve contextualizar o currículo de modo ajudar o próprio sistema educativo, as escolas e os professores a criarem recursos a níveis materiais, humanos, físicos e pedagógico-curriculares de modo a beneficiar o aluno, em sentido geral, e potenciarem condições que a todos proporcionem melhores e mais largas aprendizagens (Morgado, Fernandes, & Mouraz, 2011)

Tendo em conta que na área da educação, muito o que se faz é para o domínio social, então pode-se dizer que a “contextualização do currículo se justifica também por gerar condições que têm como meta a concretização da igualdade de oportunidades e dos princípios de equidade” (Morgado, Fernandes, & Mouraz, 2011, p. 5). Como afirma Leite (2002) “o principal argumento para contextualizar o currículo será, então, contribuir para consolidar uma *escola para todos e com todos*” (cit. em Morgado, Fernandes, & Mouraz, 2011, p. 5).

Este novo paradigma da contextualização curricular vem contribuir para uma maior autonomia das escolas nos países de tradição centralizada. Essa autonomia das escolas começou por se materializar na elaboração de um projeto educativo. Assim, a partir dos anos 80 do século XIX, nos países da OCDE e das Comunidades Europeias (Barroso & Sjorslev, 1990), as autoridades administrativas associaram a autonomia das escolas à elaboração de um projeto educativo. No contexto português, o Decreto-Lei n. 43/89, que consagra a autonomia da escola, relaciona-a com a formulação do PE:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da comunidade em que se insere (Decreto-Lei n. 43/89, preâmbulo).

Com este Decreto, o projeto educativo torna-se num documento central para a concretização da autonomia dos estabelecimentos de ensino, em que sublinhamos quatro princípios essenciais apresentados: i) a ligação à comunidade (que avança propostas e apoia a execução do projeto); ii) o carácter participativo (na participação e responsabilização de todos os atores educativos); iii) o reconhecimento da

especificidade identitária de cada escola; iv) as áreas de intervenção da “autonomia pedagógica”, a saber, a gestão pedagógica, organizacional (critérios para os horários dos alunos, etc), de recursos (formação do corpo docente e não docente), de espaços, de equipamentos, administrativa e financeira.

Assim, o projeto educativo é

um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa (Costa, 1991, p. 10).

O Decreto n. 6/2001 vem potenciar mais autonomia para as escolas, neste caso, autonomia curricular e introduz o projeto curricular de escola e o projeto curricular de turma. O Projeto curricular:

[...] deverá operacionalizar a parte central do PE que são as orientações pedagógico-curriculares, dada a natureza da escola como uma *instituição curricular* no sentido em que sua existência se justifica: por uma *finalidade curricular* – garantir uma passagem/apropriação de saberes tidos como necessários para certo tipo de competências numa dada época e contexto – e pela especificidade processual/metodológica da sua atuação no *desenvolvimento curricular dessa finalidade*, por meio da escolha e estruturação de modos de fazer aprender (métodos de ensino e organização) aquilo que socialmente se considera que deve ser aprendido (Roldão & Almeida, 2018, p. 22).

Assim, o projeto curricular em conjunto com o projeto educativo, constituem meios fundamentais para a construção da autonomia curricular da escola e dos professores, destinado a proporcionar a melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos, ao ser adaptado aos respetivos contextos.

É neste diploma que surge, pela primeira vez, a referência ao projeto curricular de escola e ao projeto curricular de turma. As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão. As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (Decreto-Lei 6/2001, Art.º 2.º, N.ºs 3 e 4). Desta

forma, o processo de desenvolvimento contextualizado do currículo nacional, no quadro da autonomia das escolas, deveria ser objeto de um projeto curricular de escola/agrupamento e seria desenvolvido em função do contexto de cada turma, originando um projeto curricular de turma.

A introdução de um currículo nacional para o Ensino Básico baseado no desenvolvimento de competências e na obrigatoriedade de construir projetos curriculares de escola/agrupamento, criou nas escolas a necessidade de discussão sobre o desenvolvimento curricular com base nas orientações educativas nacionais mas em consonância com a heterogeneidade cultural das comunidades educativas.

A literatura existente tem demonstrado uma contribuição ainda pouco consolidada dos agrupamentos/escolas na gestão curricular contextualizada e uma permanência de práticas pedagógicas uniformes (Roldão, 2005, 2009, 2010, 2014; Sousa, 2010; Barroso, 2014; Roldão & Almeida, 2018).

3.2 Políticas da autonomia curricular: Diferenciação pedagógica

A gestão curricular contextualizada implica a diferenciação pedagógica, impondo-se assim a necessidade de definir este conceito.

Este conceito é um tema que só começou a ter ênfase nas políticas educativas, nos debates da educação na reviravolta do séc. XX para o séc. XXI como uma “solução redentora” (Popewitz, 1998, cit. Em Almeida, 2018, p.291).

Roldão (2003) organizou a implementação da diferenciação pedagógica em três níveis distintos:

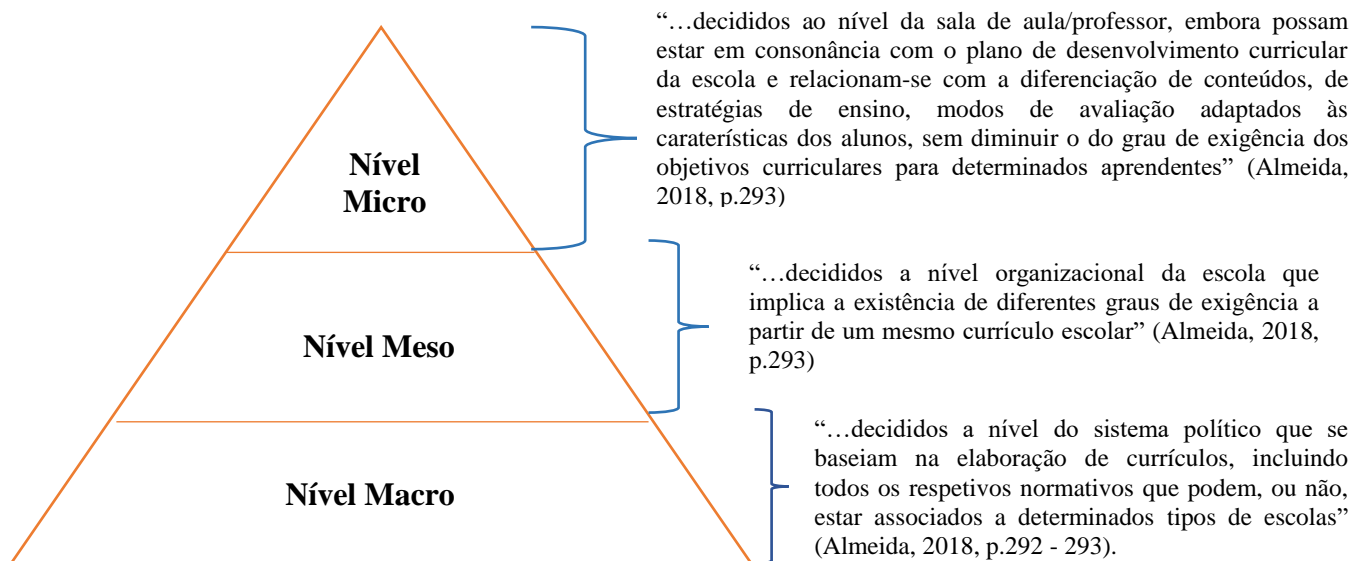


Figura 9 - Níveis de diferenciação pedagógica

É a partir destes três níveis que o conceito da diferenciação pedagógica vai sendo desenvolvida e construída.

Inicialmente, por volta do séc.XVIII, quando este conceito se estabeleceu nos sistemas de ensino nacionais foi de uma forma estratificadora, ou seja, em que a diferenciação de frequência da escola eram distribuídas pelos vários estratos sociais (Almeida, 2018, p.293). Um bom exemplo para clarificar esta ideia de estratificação, que foi discutido na Câmara de Deputados em 1843 ao qual foi declarado que o ensino primário destinava-se a todas as crianças com idade escolar principalmente aqueles que pertenciam aos estratos que dependiam do “exercício das forças físicas para o seu modo de vida”; o ensino secundário destinava-se para aqueles que nos seus vários trabalhos davam “mais uso à inteligência do que às forças”; por fim o ensino superior preparava os indivíduos para o exercício das profissões que exigiam a “alta ciência, e um elevado exercício das forças intelectuais” (Câmara de Deputados, 1843, cit. em Almeida, 2018, p.294).

Deste modo foi estabelecido uma ordem de níveis de ensino de acordo com a estratificação social que mais tarde, em 1844, foi retratada no currículo do ensino primário a partir dos dois graus de ensino ao qual o primeiro grau “dirigia-se, especialmente, aos estratos mais baixos”, e o segundo grau, “às “classes intermediárias” que continha conhecimentos aplicados às profissões”(Almeida, 2018, p. 294).

Na passagem do séc. XVIII para o séc. XIX chegou-se à conclusão que era necessário, tanto a nível da sociologia como a nível educacional nomeadamente aos peritos do currículo, que existisse uma adaptação dos percursos escolares aos diversos estratos sociais que desempenhavam vários papéis na sociedade. E com isso, alguns autores afirmam que “the curriculum needed to be differentiated to prepare individuals of differing intelligence and ability for a variety of different but specific adult life functions⁹” (Almeida, 2018, p. 297).

Já no séc. XX, mais precisamente nos anos 60, devido à massificação escolar o tema da diferenciação curricular começou a ser discutido nos vários debates políticos como também começou a ser incluído nas políticas educativas, o grande motivo para isso ter acontecido é que as escolas depararam-se, com o passar dos anos, com a

⁹ “o currículo precisava ser diferenciado para preparar pessoas de inteligência e habilidade diferentes” (Apple, 1990, cit. por Almeida, 2018, p.297)

diversidade da população que permanece na escola cada vez mais horas e também com o insucesso escolar.

Este assunto começou a preocupar, principalmente os peritos da sociologia da educação, em que dos estudos que foram sendo realizados chegavam à conclusão que o insucesso escolar existia devido à igualdade no acesso às escolas e que as condições de ensino também seriam iguais para todos, esquecendo que esse aspeto reproduzia mais diferenças sociais como escolares, ou seja, apesar de todos terem os mesmos acessos à escola e as condições de ensino serem iguais para todos, o que era bom, faltava a parte pedagógica diferenciar e porquê?! Porque ao mesmo tempo que a escola de massas oferece condições iguais, a mesma exige de maneira uniforme, o mesmo grau de aproveitamento, o que acabava por gerar um conflito, visto que os indivíduos carregam consigo bagagens com diferentes conhecimentos culturais, ou seja, diferentes saberes e conhecimentos prévios o que fazia com que a aprendizagem também fosse diferente para cada aluno.

No final do séc. XX e início do séc. XXI, os governos adotaram políticas de discriminação que tinham como base a integridade dos alunos mais desfavorecidos nas escolas de modo a que os seus resultados dependessem de cada um; e políticas da diferenciação curricular dos vários níveis de decisão, ou seja, sistema político, organização do currículo na escola e prática de ensino (Almeida, 2018, p. 299).

No caso português, nos finais dos anos 80 do sé. XX até à reorganização do currículo do ensino básico, também houve algumas medidas a níveis políticos para combater o insucesso escolar, como por exemplo(Almeida, 2018, pp. 299-300):

- Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (Resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987);
- Programa Educação para Todos (Resolução do Conselho de Ministros nº 29/1991, 16 de maio);
- Currículos alternativos (Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de junho);
- Territórios de Intervenção Prioritária (Despacho 147-B/ME/1996, de 8 de junho)

Todos estes programas, em exceção dos currículos alternativos, estão centrados nas atividades de complemento curricular, nos apoios, na ocupação dos tempos livres, sem colocar em causa a gestão da escola, nem o currículo, nem o método de ensino nem

a organização do trabalho escolar. Já os currículos alternativos são definidos por um lado como redução de um conhecimento mais acadêmico, mais seletivo em termos sociais; por outro lado como um aumento de conhecimento prático que tenha a ver com as atividades profissionais (Almeida, 2018, p. 301).

Mas temos que ter em atenção que relativamente a este tipo de currículos não estamos a incluir os alunos todos, em que o próprio Despacho nº22/SEEI/96 declara que estes currículos aplica-se apenas a grupos específicos de alunos: aos que têm insucesso escolar de uma forma repetida; os que têm problemas de integração na comunidade escolar; os que estão em risco de abandono da escolaridade básica e os que têm dificuldades condicionantes da aprendizagem (nº22/SEEI/96).

Só em 2001, quando houve a reorganização do currículo no ensino básico é que foi discutido pela primeira vez os assuntos da uniformização e a falta de diferenciação curricular nas práticas de ensino. Um dos argumentos que o próprio Ministério da Educação tem em conta é a existência em demasia na uniformização da ação pedagógica, ao qual isso reflete-se como um dos grandes problemas dos sistemas educativos. Para combater esse problema o governo responsabiliza-se por construir e normalizar um currículo nacional de modo a promover e apoiar uma gestão curricular mais flexível, de forma a que o trabalho pedagógico seja adaptado aos vários contextos (Almeida, 2018, pp. 303-304).

Quando se fala em diferenciação curricular, existe uma questão muito peculiar que é se o currículo é que deve ser adaptado consoante as necessidades dos alunos ou se são os alunos que devem adaptar-se ao currículo. Almeida (2018) responde a esta questão afirmando que “deve ser o currículo escolar a adaptar-se às necessidades dos alunos e não o contrário. Só desta forma é possível realizar diferenciação curricular ligada a princípios de educação inclusiva.” (Almeida, 2018, p. 305)

Seguindo a linha de pensamento de Perrenoud (1978) um dos principais estudiosos sobre a diferenciação curricular, o ensino já difere a partir do momento em que uma turma é constituída por alunos diferentes, quanto à sua origem, às suas aprendizagens prévias, às suas relações entre si; e que essa mesma turma é confiada a professores também eles diferentes quanto à sua formação, às suas experiências, às suas ideologias, aos seus métodos de ensino e até mesmo nas suas personalidades.

Este autor coloca os professores em quatro desafios em que o primeiro desafio tem a ver com a aprendizagem do aluno e o ensino, em que para este autor a diferenciação curricular deve ser colocada em questão da seguinte forma: “Como aprendem as crianças? O que implica que o aluno esteja no centro da ação educativa, como elemento organizador de situações de aprendizagem” (Almeida, 2018, p. 305).

O segundo desafio tem a ver com a necessidade de ultrapassar os obstáculos relacionados com o conceito e as práticas de diferenciação. O terceiro relaciona-se com a avaliação que é realizada ao aluno, em que é defendida a ideia de que qualquer diferenciação do ensino deve existir uma avaliação formativa de modo a ajudar o aluno aprender, mas também que mostre ao aluno, de um modo menos perceptível, as suas dificuldades. Por fim, o último desafio refere-se à diferenciação que ocorre “em torno da relação e da distância cultural” (Almeida, 2018, pp. 305-306).

A pedagogia diferenciada, o que poderia ser considerada como algo novo, para Perrenoud não é, pois ele realça a ideia de que este conceito é inspirado a partir das revoltas do fracasso escolar e contra as desigualdades (Ragazzan, 2002, p. 110-111).

Segundo Perrenoud, para que a diferenciação pedagógica consiga atingir o seu nível de inovação existem certos assuntos que têm que estar sempre presentes em qualquer debate político, tais como: a formação de equipas educativas; a livre circulação num espaço aberto; a constituição de grupos à volta de tarefas ou de centros de interesse; e a substituição de grupos especializados por grupos polivalentes (Perrenoud, 1978).

Como em muitos outros assuntos da atualidade existem os pós e os contras, e a diferenciação curricular não é exceção. O pós de uma pedagogia diferenciada é que o professor se está a preocupar com a progressão do aluno, não apenas em grupo, mas também como um só. O contra é o professor ter que, de uma forma gradual, gerir todo aquele processo, aquelas diversidades que existem na sua sala de aula, sem se preocupar com os prazos e com o tempo, ao que diz respeito aos conteúdos curriculares (Ragazzan, 2002); outro contra é a existência de alguns fatores que impõem à diferenciação da ação pedagógica. Fatores esses que são: o numero de alunos por turma, a exigência de horários uniformes, a concentração de um grupo no mesmo lugar, a própria sala de aula, o programa curricular que é necessário seguir, as regras de avaliação que é necessário respeitar, o facto de os próprios professores não estarem

preparados para dar um ensino individualizado ou até mesmo em pequeno grupo. São estes fatores que bloqueiam a liberdade dos professores, no sentido da diferenciação pedagógica (Perrenoud, 1978, p. 140).

Contudo, podemos concluir com uma citação de Almeida (2018) que afirma que adaptar o ensino às características individuais de cada aluno é

uma exigência de equidade, como possibilidade para transformar as desigualdades iniciais perante o conhecimento escolar em igualdades de aprendizagens. O que parece ser possível através de uma diferenciação curricular que não ignore as diferenças de partida, como é o caso das práticas de ensino uniformizadoras, bem como não as torne pretexto para percursos escolares menos valorizados socialmente (Almeida, 2018, pp. 308-309).

IV. O ENSINO EM CONTEXTO PRISIONAL

4.1 Enquadramento legal do ensino em contexto prisional

Como temos vindo a falar ao longo deste estudo, o ensino em contexto prisional cresceu devido ao acordo que existe entre os Ministérios da Justiça e da Educação, ao abrigo do qual surgiu o Despacho-Conjunto nº451/99 que regulamenta em pormenor, como está organizado e como deve funcionar este tipo de ensino. Este DC ainda é aquele que está em vigor nos dias de hoje.

Segundo o DC nº451/99, os reclusos têm direito ao ensino recorrente e à formação profissional. Relativamente ao ensino recorrente, a Direção-Geral da Educação (DGE) considera que este ensino “apresenta uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou que não a completaram e para aqueles que a procuram para razões de promoção cultural e profissional” (Direção-Geral da Educação, 2018). Por isso é que este tipo de ensino é considerado uma vertente da educação de adultos.

Para todos os efeitos, em termos legais, o nível de condições de acesso, o currículo, os programas e a avaliação dos alunos no ensino recorrente estão enquadrados e organizados de uma forma autónoma (Direção-Geral da Educação, 2018).

Para além do ensino recorrente, os reclusos também têm direito à formação profissional. Neste tipo de oferta, há duas vertentes ao qual esta população tem acesso: os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e as Formações Modulares (FM). Os cursos EFA são ministrados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino

Profissional (ANQEP I.P.) que é um organismo público que faz parte da estrutura do Estado, que possa beneficiar da autonomia administrativa, financeira e pedagógica em relação aos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, em coordenação com o Ministério da Economia.

Estes cursos são destinados a indivíduos maiores de 18 anos “não qualificados ou sem qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho” (Nascimento, 2009, p.48), e que pretendem terminar o ensino básico ou secundário obtendo também uma certificação profissional.

Os cursos EFA estão divididos em ensino básico (B1, B2, B1+2, B3, B2+3), ao qual está repartido em três componentes: aprender com autonomia, a formação base e a formação tecnológica, sendo que cada destas componentes tem um número de horas a cumprir, como podemos ver na primeira imagem no anexo III, pág.79.

E em ensino secundário (em que com dupla certificação são considerados como S3 e só com certificação escolar como S, neste nível os cursos podem ser do tipo A,B ou C e também pelo percurso flexível do RVCC). Os cursos de dupla certificação estão divididos em quatro componentes: a formação base, a formação tecnológica, a formação prática em contexto de trabalho e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Relativamente aos cursos que dão só o certificado escolar têm apenas duas componentes de formação: a formação base e o portefólio reflexivo de aprendizagens.

Como no ensino básico, os cursos a nível secundário também têm toda uma matriz para cumprir que é pré-estabelecido pela ANQEP, como podemos observar na 2ª e 3ª imagem do anexo III, pág.80.

Já as formações modulares, são cursos acumuláveis, ou seja, em que os formandos podem obter uma ou mais qualificações que estejam estabelecidas no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). A criação destas formações pode ser flexível, em termos da sua duração, isto é, pode haver formações com apenas 10H como pode existir formações com 60H ou com mais horas. Esta flexibilidade acaba por ser adaptável a diferentes modalidades de formação, como a públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de validação.

Para compreender um pouco a funcionalidade destes tipos de curso, a sua organização curricular, o seu objetivo, como é realizada a avaliação, como é que dada a

certificação entre outras informações importante, podemos consultar a tabela do anexo IV, no ponto 3.2, na pág.81.

Nos estabelecimentos prisionais, tanto o ensino recorrente como os cursos EFA e FM são administrados por duas entidades principais: as escolas (básicas e secundárias) com quem os EP's têm parcerias e o Centro Protocolar de Formação Profissional para o Setor da Justiça (CPJ).

Segundo o DC nº451/99, compete à escola associada, nomeadamente ao coordenador pedagógico, a construção e o desenvolvimento do projeto educativo sendo que o mesmo tem que integrar

os planos curriculares, os programas e o regime de avaliação adoptados para o ensino recorrente, com ajustamentos ao perfil dos alunos e às condições próprias de funcionamento do estabelecimento prisional, devendo ainda contemplar componentes de formação sócio-cultural, atividades extracurriculares, designadamente de natureza desportiva e de animação sócio-cultural (DC nº451/99, 1999).

O PE é submetido à aprovação dos diretores regional da educação e dos estabelecimentos prisionais. Em termos de recursos, compete às escolas a escolha de professores para lecionarem nos EP's.

Por outro lado, o CPJ - Centro Protocolar da Justiça é a entidade responsável pelos cursos EFA e formação profissional em contexto prisional, sendo considerado como o

monopólio, se é que podemos considerar assim, da formação profissional do país inteiro nos estabelecimentos prisionais e centros educativos. É um centro protocolar exatamente da Direção Geral dos Serviços Prisionais, do Ministério da Justiça, IEFP é que financia. É um centro protocolar que em conjunto ministra, promove e desenvolve todos os cursos de formação de dupla certificação (os EFA's) no país inteiro, a nível dos estabelecimentos prisionais (M, 2017).

Para além das escolas e do CPJ, existe um outro responsável pela concretização e desenvolvimento do ensino em contexto prisional, que é a DGSP, que não interfere a nível de aulas/formações, mas sim a outros níveis tais como está descrito no DC nº451/99,

disponibilizar os espaços adequados, os equipamentos e os materiais pedagógicos necessários ao funcionamento do ensino recorrente nos estabelecimentos prisionais, de acordo com as indicações da respectiva direcção regional de educação e do coordenador pedagógico do projecto educativo (DC nº451,1999),

V. METODOLOGIA

5.1 O *corpus* a ser analisado

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um *corpus* constituído por 11 entrevistas semi-diretivas (ver anexo IV, p.82) em que parte delas são diretivas, das quais 9 foram presenciais e 2 foram respondidas por correio eletrónico, realizadas no mês de abril de 2018 com profissionais de três estabelecimentos prisionais da Área Metropolitana de Lisboa (A.M.L.), sendo que 9 foram respondidas por professores do ensino regular e recorrente e duas foram por formadores do ensino profissional.

Cabe destacar que o objetivo inicial do trabalho era de entrevistar professores/formadores de 4 EP's que à data, o quadro era composto por 77 docentes. Dessa maneira o número mínimo previsto era de 46 entrevistas o que se configurava como 60% do total de docentes, no entanto foram realizados contactos telefónicos, e-mails, visitas presenciais, ou seja, inúmeras tentativas para alcançar este objetivo. Por mais que houvesse receptividade por parte dos estabelecimentos prisionais o mesmo não ocorreu por parte das direções escolares e do corpo docente que se mostraram resistentes a participar no estudo o que dificultou o cumprimento da proposta inicial.

5.2 Técnicas e instrumento de recolhas de dados

Foram selecionados como técnica para leitura dos dados coletados metodologias qualitativas tais como: análise de entrevistas e análise de conteúdo.

Numa primeira etapa foram feitas as análises às entrevistas com a intenção de caracterizar a perceção dos professores em relação ao processo de seleção e preparação para ingressar na docência nos EP's, bem como perceber a existência e/ou diferenciação na avaliação dos professores/formadores. Ainda nesta etapa recorreremos às entrevistas a fim de compreender através dos relatos de situações quotidianas que envolvem a relação professor e aluno, temas como: a indisciplina e a motivação na sala de aula.

Numa segunda etapa foi utilizada a técnica de análise de conteúdo com objetivo de apresentar e descrever ao pormenor aspetos importantes tais como: metodologias, recursos e materiais didáticos e avaliação (ver dicionário de categorias anexo V, p.86). Para tanto foram selecionados como categorias a serem analisadas os temas que contemplam: os *recursos didáticos*, as *modalidades*, os *instrumentos* e os *campos de avaliação*.

Para categorizar os *recursos didáticos* optou-se por dividi-los em cinco categorias distintas: Escritos, TIC, Audiovisuais, Imagéticos e Outros.

Na análise das avaliações dividiu-se em três categorias, onde a primeira privilegia as *modalidades de avaliação* (inicial/diagnóstica, contínua/formativa, global/sumativa e todas); a segunda *campos avaliativos* (competências, conhecimentos, valores/attitudes, outros e todas); e por fim os *instrumentos de avaliação* (testes, trabalhos de pares/grupos, trabalhos individuais, participação nas aulas e outros).

VI. ANÁLISE DE RESULTADOS

6.1 Análise das entrevistas aos professores/formadores de EP's

O resultado das entrevistas será apresentado em três etapas: a primeira introduz as questões orientadoras postas aos professores, a segunda traz uma breve análise e por fim, a terceira, apresenta os excertos na forma de *exemplos* de maneira a confirmar e ilustrar o relato e as impressões dos professores/formadores.

Tendo em consideração os diferentes públicos e o diferente contexto do trabalho do professor, colocou-se aos mesmos *se a lecionação deste tipo de ensino pode ser encarada da mesma forma que o ensino em contexto regular*. Enquanto alguns professores indicam que diferem a sua forma/prática de trabalho ao pontuar as dificuldades na utilização de recursos tecnológicos, no maior cuidado com a postura, fala e na escolha dos temas a serem abordados (ver exemplo 1). Outros sinalizam que o maior diferencial está no facto de se tratar de educação para adultos, logo os temas são adequados para a faixa etária em questão aproximando-os da vida quotidiana (ver exemplo 2).

Exemplo 1: “Não. Começo por dizer que enquanto na escola ensino crianças até aos 16 ou 17 anos, no EP ensino adultos. Com as crianças preocupa-me o prosseguimento de estudos e com as adultas no EP pretendo desenvolver-lhes competências que melhorem os seus níveis de empregabilidade. Por outro lado, pretendo que ao frequentar as aulas experimentem a sensação de estar em liberdade.” (Prof.8)

Exemplo 2: “Em termos das minhas práticas, não posso dizer que difiro, o que tenho que adaptar são processos metodológicos nomeadamente ao nível dos materiais a usar (...) Havia mesmo certa expressões que não utilizaria e não utilizo lá (EP) e que utilizo cá (escola), até porque tem a ver com a pessoa que temos à frente, aqui (escola) temos adolescentes, ali (EP) temos jovens adultos...” (Prof.4)

Questionados *sobre a sua percepção em relação ao papel do professor neste tipo de contexto*, verificou-se divergências nos pontos de vista, no entanto, três destacaram-se. São eles: a ideia de fazer a diferença na vida presente e futura dos alunos reclusos (ver exemplo 4); a ideia de contribuir para a motivação em aprender (ver exemplo 5); e por fim, a ideia de ser apenas o professor em que não há um contributo para além do ensinar (ver exemplo 6).

Exemplo 4: “Eu penso que seja, para mim, puder fazer a diferença. (...) Eu sinto que faço que a diferença, quando vejo que já tive ex-alunas (ex-reclusas) que já estão a trabalhar.” (Form.1)

Exemplo 5: “Orientar, operacionalizar os conteúdos dos referenciais dos cursos, motivar para a aprendizagem.” (prof.9)

Exemplo 6: “O professor tem que entrar ali com o seu papel de professor, e eles apreciam isso. Eles na escola não querem ver uma assistente social, um psicólogo, nem um polícia nem coisa nenhuma, eles querem ver um professor e é essa a ideia que eles querem ver.” (Prof.3)

A respeito dos possíveis obstáculos encontrados pelos professores no ensino em contexto prisional verificámos duas situações distintas em que uma delas evidencia as dificuldades na utilização de recursos didáticos variados (ver exemplos 7 e 8) e a outra demonstra complicações de cariz comportamental dos reclusos (ver exemplo 9).

Exemplo 7: “Essencialmente de ter de dar formação com menos recursos (dificuldades na entrada de materiais) e de possibilidades de pesquisa dos formandos que não podem aceder à internet, bibliotecas, comprar jornais...” (Form.2)

Exemplo 8: “O prof. está inserido no tipo de ensino, específico em meio prisional; deve aceitar e seguir as normas daí decorrentes, seguir horários, disciplina interna em vigor e materiais didáticos disponíveis e sujeito a normas de segurança interna daí decorrentes.” (Prof.5)

Exemplo 9: “Forte instabilidade emocional por parte dos alunos (reclusos), resultado da sua situação de reclusão; ausência de rotinas e hábitos de trabalho, motivados pelo abandono muito precoce da escola...” (Prof.6)

Em contrapartida dos obstáculos, foi perguntado *se há pontos positivos e/ou os benefícios no ensinamento e no convívio com as turmas dos EP's* e caso houvesse quais seriam eles. Coloca-se em relevo a uniformidade dos depoimentos em que ficou evidente a importância da oferta de ensino nos EP's como meio de reinserção dos reclusos na sociedade (ver exemplo 10) assim como a satisfação pessoal dos professores em lecionar neste contexto (ver exemplo 11).

Exemplo 10: “Apenas o de se contribuir para a reinserção de um ser humano na sociedade.” (Form.2)

Exemplo 11: “O prazer de ensinar, ... ,assim como assistir a um crescimento interno, pela positiva, do seu formando.” (Prof.5)

Um dos temas abordados e que contempla a percepção dos professores diante dos alunos, foi a motivação. Portanto foi colocada aos professores *se eles percebem os alunos motivados e caso não percebam que recursos utilizam para a fomentar este aspeto*. Este tema mostra-se relevante pelas características do público que para além de se encontrar na fase adulta também se encontra privado da sua liberdade.

Todos os entrevistados indicaram notar que os alunos se sentem motivados e que por vezes essa motivação é intrínseca, refletindo a oportunidade de estarem em sala de aula e a sua possibilidade de reinserção social, assim como os interesses pessoais (ver exemplos 12 e 13).

Exemplo 12: “Muita motivação. Mesmo aqueles que, mais fracos a nível cognitivo, são alunos interessados, são alunos motivados. Até ficam muito aborrecidos quando não há aula, até dizem “professora não houve aula, fiquei chateadíssimo porque tinha os trabalhos de casa feitos”. Eles criam expectativas em relação aquele que é o momento da aula e é muito estimulante ter, como o ensino de português se encontra neste momento, ter alunos que encontram nos livros a fonte de conhecimento que precisam para aplicar.” (Prof.4)

Exemplo 13: “Não consigo explicar como consigo motivar os formandos, basta insistir um pouco e eles cumprem as tarefas que apresento. Os formandos são competitivos entre eles e muitas vezes esforçam-se para mostrar ao formador que são capazes de executar as tarefas.” (Prof.9)

A respeito da realidade quotidiana da sala de aula, os professores foram questionados sobre a *existência de indisciplina* e caso aconteça quais *seriam as opções para uma melhor resolução do problema*. Coloca-se em relevo que dos 11 professores entrevistados, todos sinalizaram terem menos problemas de indisciplinas nos EP's em comparação ao ensino regular (ver exemplos 14 e 15).

Exemplo 14: “Isto para dizer o quê, eu não tenho sentido problemas a níveis comportamentais, dentro de uma sala de aula por incrível que pareça até sabem estar. Eu até chego ao ponto de dizer, que não me importo de terminar a minha carreira a dar aulas a reclusos e troco imediatamente pela escola.” (Prof.3)

Exemplo 15: “É assim, eu não tenho razão de queixa. Houve uma situação, nada de grave, em que eles ficam tão entusiasmados com as tarefas que estão a fazer que acabam por falar mais alto um com os outros, mas depois quando eu digo para se acalmarem eles acalmam-se.” (Prof.2)

Ainda sobre a contextualização de sala de aula, os docentes foram interrogados sobre a *construção dos materiais* e se eram os *próprios que os levavam para os EP's*, ao qual todos os professores afirmaram que são os próprios a construir e levarem os materiais que forem necessários tais como: livros, mapas, revistas e fotocópias, sendo que neste caso os EP's disponibilizam a fotocopiar o material indicado (ver exemplos 16 e 17).

Exemplo 16: “Eu é que levo tudo. Tento às vezes consigo emprestar também manuais ou pequenos livros que alguns possam levar, fazem esse trabalho fora da aula, quando há condições para isso. Também forneço isso, leituras mais longas, já tive anos em que os alunos se desempenhavam muito e que liam todas as propostas que se mandava.” (Prof.1)

Exemplo 17: “Crio fichas de trabalho de acordo com os referenciais, que são fotocopiadas. Gostaria de usar mais o projetor, mas este está quase sempre inoperacional, a internet é proibida dentro dos EPs.” (Prof.9)

Tendo em consideração aos programas curriculares do ensino regular, foi posto em questão aos professores *se o programa era igual nos dois contextos (prisional e ensino regular)* e *se era introduzido alguma adaptação tendo em conta o público-alvo*. Alguns professores afirmaram que os programas são iguais pois obedecia às matrizes elaboradas pelo Ministério da Educação e pela ANQEP (ver exemplo 18), já outros disseram que não eram idênticos, pois apesar de terem umas orientações genéricas poderiam adaptar ao contexto em questão (ver exemplo 19).

Exemplo 18: “Exatamente igual, pois obedece aos programas elaborados pelo Ministério da Educação e ANQEP (...) A grande adaptação não tem a ver com os alunos em si, mas com as contingências do EP. Por exemplo, é muito difícil cumprir na íntegra os programas do Ensino Secundário Recorrente, porque o tempo nunca é o estipulado nos horários dos professores, mas encontra-se dependente da abertura dos reclusos, das ausências prolongadas por castigos disciplinares, idas a julgamento, internamento hospitalar, o que origina fortes adaptações.” (Prof.6)

Exemplo 19: “Isso não. Nós temos algumas orientações que são muito genéricas, mas sempre adaptadas ao mundo real. Temos essa liberdade para, por exemplo: lecionar coisas, dado que eles não têm que se preparar para exames. E de maneira nenhuma os preparamos para fazer o exame. E dado que não têm que fazer o exame nós adaptamos, conseguimos aplicar tarefas que, acho que são de aplicabilidade mais fácil, em que eles possam tirar partido disso depois no futuro.” (prof.2)

O assunto da diferenciação pedagógica foi também um tema em destaque nas entrevistas. Foi perguntado aos professores se *usavam um método de ensino diferente para este tipo de contexto e quais seriam as estratégias pedagógicas*. Enquanto há professores que remataram para a existência de adaptação no método de ensino (ver exemplo 20), outros disseram que tanto o método como as estratégias não são diferentes daquelas que usam no ensino regular (ver exemplo 21).

Exemplo 20: “Eu procuro adaptar aquilo que faço àquilo que é o conjunto que tenho ali na frente. Em que todos estejam no mesmo tema, mas que não precisam de fazer a mesma coisa, com os mesmos níveis e isso às vezes, porque alguns não têm a mesma língua materna, por isso nós temos que ter ali uma flexibilidade em ajustar aquilo a cada um deles.” (Prof.1)

Exemplo 21: “O método e as estratégias que uso não são muito diferentes dos que uso habitualmente no ensino regular, no entanto, há mais debate de ideias.” (Prof.9)

Sobre o processo de seleção da equipa docente foi questionado se *há algum tipo de preparação para o início da lecionação no ensino prisional*, 100% dos professores entrevistados indicaram não haver nenhum processo de seleção para esta função. Muitos indicaram que souberam dos tempos letivos a cumprir no EP pela direção da escola ou do agrupamento escolar no início do ano letivo (ver exemplos 22 e 23).

Exemplo 22: “A mim não houve nenhuma seleção, ao ter sido colocada aqui a direção não me conhecia.” (Prof. 2)

Exemplo 23: “No entanto eu verifico que muitos colegas vão para lá e é mesmo pura e simplesmente completar horário ou porque haja um ou outro que pede muito para ir, porque quer ter essa experiência.” (Prof. 3)

Por fim quisemos saber se *existe alguma avaliação específica ao professor que está neste tipo de ensino*, todos os entrevistados mencionaram desconhecer qualquer tipo de avaliação à sua função de lecionação no EP que seja diferenciada à avaliação da carreira regular (ver exemplos 24 e 25).

Exemplo 24: “Não. Quando fui avaliada veio uma professora avaliadora, da minha escola, assistir às minhas aulas no EP, como na escola.” (Prof.8)

Exemplo 25: “Não, a avaliação do professor obedece aos critérios gerais de avaliação definidos pela carreira docente.” (Prof.6)

A análise foi feita a partir da perceção dos professores/formadores diante de múltiplos aspetos do campo profissional, institucional e comportamental. Os temas contemplados aqui

serão retomados em conjunto com a análise de conteúdo no item Discussão de Resultados (item 6.2)

6.2 Análise de conteúdo

6.2.1 Recursos Didáticos

Os *recursos didáticos* foram divididos em cinco categorias: *Escritos*, *TIC*, *Audiovisuais*, *Imagéticos* e *Outros*. Os recursos *escritos* englobam todas as atividades que recorrem ao registo escrito como principal instrumento de aprendizagem; já as *TIC* contemplam todos os suportes de natureza tecnológica de informação e comunicação; as ferramentas *audiovisuais* remetem para a utilização de filmes, documentários, músicas, entre outros; *imagéticos* os que transmitem conhecimentos através de imagens, fotografias, mapas, pinturas, etc; por fim, a categoria *outros* caracteriza-se por agrupar múltiplos recursos que não foram especificados, tais como os conteúdos das fotocópias (ver exemplo 26) ou que por serem tão específicos não se enquadram em nenhuma outra categoria anteriormente referidas como pode ser observado no exemplo 27, em que o professor indicava a possibilidade de recorrer a elementos exteriores para uma mais-valia e enriquecimento cultural dos reclusos.

Exemplo 26: “Nós não fugimos muitos das fotocópias, dos documentos fotocopiados...” (Prof.1)

Exemplo 27: “...estamos muitas vezes abertos para receber alguém ligado ao teatro...” (Prof.3)

Na figura da *Análise de conteúdo da categoria Recursos Didáticos* destacam-se com maior percentagem os recursos escritos com 38,5%, também é importante observar que mesmo em contexto prisional e com as rigorosas normas de segurança a presença das TIC com 15,4% e dos recursos audiovisuais com 7,7% mostram-se presentes.

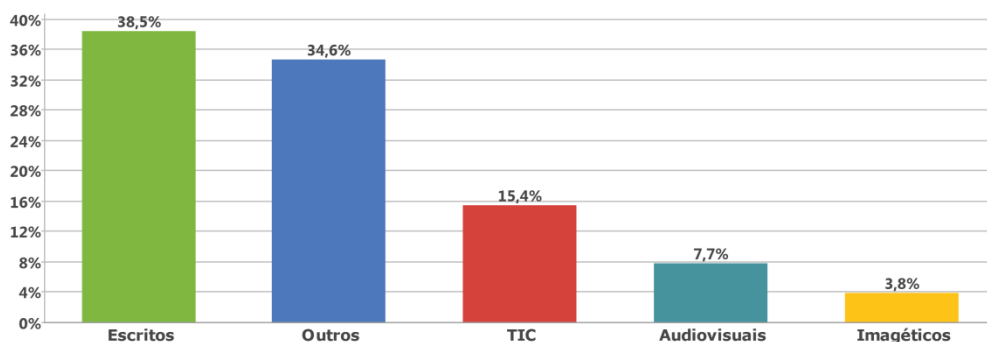


Figura 10 - Análise de conteúdo da categoria Recursos Didáticos

6.2.2 Modalidades de avaliação

As modalidades de avaliação foram organizadas consoante a tipologia das formas avaliativas, são elas: *inicial/diagnóstica*, *contínua/formativa* e *global/sumativa*. Foi incluído de forma a respeitar os depoimentos dos professores a subcategorias *todas*, uma vez que muitos sinalizavam utilizar todas as modalidades de avaliação.

Na leitura da figura 8 evidencia-se a preferência pela avaliação contínua/formativa com 36,8% e as demais opções aparecem de forma empatadas com 21,1%.

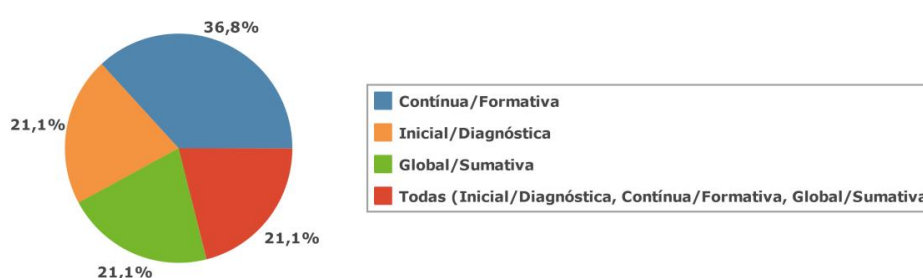


Figura 11 - Análise de conteúdo da categoria Modalidades de Avaliação

6.2.3 Campos de Avaliação

Os campos de avaliação foram organizados em cinco subcategorias distintas: *competências*, *conhecimentos*, *atitudes/valores*, *todas* (competências, conhecimentos, atitudes/valores) e por último *outros*.

Foi criado a subcategoria *todas* devido a muitos professores afirmarem que usam as competências, os conhecimentos e as atitudes/valores para avaliarem os alunos em contexto prisional. A subcategoria *outros* é contemplada por diferentes campos avaliativos que foram destacados pelos docentes ao longo dos seus testemunhos como a avaliação técnica e o comportamento perante a aprendizagem (ver exemplo 28).

Exemplo 28: “Eu avalio o comportamento perante a aprendizagem, ..., avaliação técnica” (Form.1)

Na figura 9 é mostrado que só as competências e as competências juntamente com os conhecimentos e atitudes/valores são os campos, ambos com 27,8%, que os professores/formadores mais utilizam para avaliar os seus alunos reclusos. Já as atitudes/valores e outros são os menos usados, com os dois 11,1%.

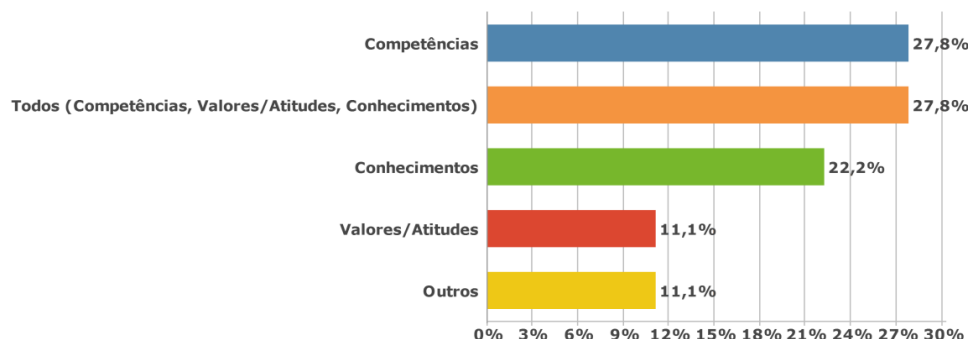


Figura 12 - Análise de conteúdo da categoria Campos de Avaliação

6.2.4 Instrumentos de Avaliação

Os instrumentos de avaliação foram distribuídos de forma a serem destacados as várias ferramentas que os professores/formadores usam para avaliar os alunos reclusos. São elas: *testes, trabalhos de pares/grupos, trabalhos individuais, participação nas aulas* e por fim *outros*.

Na categoria *outros* foram agrupados todos os instrumentos que não se integravam em nenhuma das categorias anteriormente referidas, mas que foram referenciadas pelos professores ao longo dos seus depoimentos, tais como: eventos práticos (ver exemplo 29), resumos de consolidação, esquemas e trabalhos de casa (ver exemplo 30), trabalhos de investigação (ver exemplo 31) e por fim fichas e observação direta (ver exemplos 32 e 33).

Exemplo 29: “os eventos práticos que eu faço questão em organizar que são um prestígio para as reclusas, e o orgulho que elas sentem delas próprias por fazerem estes eventos. Já fizeram refeições para o primeiro-ministro, para o presidente da república” (Form.1).

Exemplo 30: “Resumos de consolidação, esquemas, ..., trabalho de casa...” (Prof.4)

Exemplo 31: “Nos ditos trabalhos de investigação, é o professor que faz as pesquisas, limitando muito os resultados obtidos, uma vez que o acesso à fonte digital não é permitido” (Prof.6).

Exemplo 32: “... fichas e participação em contexto de sala de aula” (Prof.7).

Exemplo 33: “Observação direta, ...” (Prof.9).

Na seguinte figura observa-se que os instrumentos de avaliação mais utilizados, ainda com alguma diferença, são todos aqueles que incorporam a categoria outros com 30,3%, seguindo-se os testes com 24,2% e por último a participação nas aulas com 12,1%.

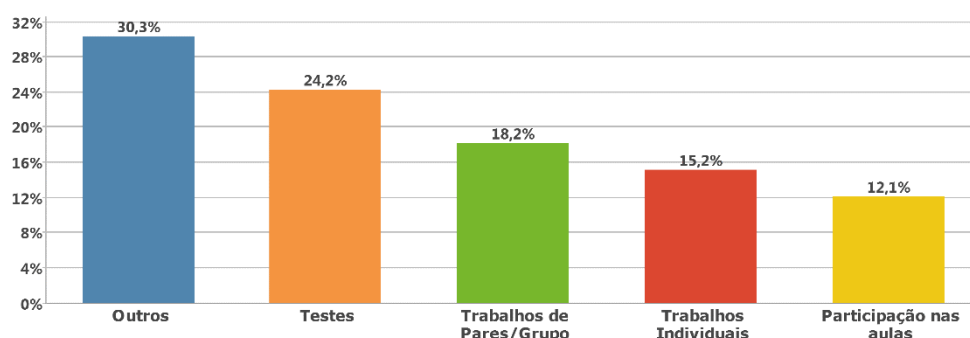


Figura 13 - Análise de conteúdo da categoria Instrumentos de Avaliação

6.2.5 – Discussão de resultados

Neste tópico, tendo em conta o enquadramento teórico e todos os dados conseguidos com a análise de entrevistas e análise de conteúdo, pretende-se refletir, analisar e esclarecer alguns aspetos importantes relativamente ao ensino em contexto prisional.

A respeito do *papel do professor* neste tipo de ensino encontramos algumas divergências nas respostas dos professores pois enquanto alguns afirmam poder fazer a diferença e ajudar os reclusos na sua reinserção social; outros concordam que o professor tem apenas o contributo de ensinar. No entanto é pertinente que os reclusos percebam qual é a figura do professor, como afirma um mediador de um EP que “antes de conseguir ir dar uma aula tem de sensibilizá-los, trabalhar com eles aquilo que são as regras base de estar dentro de uma sala de aula; o que é a figura do professor; o que é que estamos aqui a fazer” (M., 2017).

Estas questões fundamentais devem ser trabalhadas por todos os docentes que lecionem em EP's. Este permanente compromisso que deriva num trabalho e num processo de intervenção muito particular, pode ser o ponto essencial para uma boa relação entre o professor e o recluso.

O entrevistado M diz que trabalhar com os reclusos acaba por ser quase a mesma coisa que trabalhar com crianças e adolescentes porque

eles são como miúdos a precisar de mimos. Tiveram a vida toda com falta de afetos, com falta de atenção...Todavia, não pode ser tudo

trabalhado apenas com afetos e atenção, a população reclusa também precisa de regras, de sentir alguma autoridade, mas sem ser um ‘superior’ da autoridade porque eles lidam muito mal com alguma figura de autoridade (M, 2017).

E como o mediador sublinha “é um jogo de cintura muito difícil aqui entre o afeto e a autoridade, mas isso também depende de cadeia para cadeia” (M, 2017).

Tendo em conta ao contexto deste estudo foi questionado sobre os *obstáculos* e os *benefícios* em lecionar nos EP’s. Relativamente aos obstáculos, como foi referenciado na análise das entrevistas, a maior parte dos professores aponta para a dificuldade na utilização de alguns materiais, principalmente aqueles que estejam ligados às TIC (exemplo: os computadores, pen de internet, datashow) pois primeiro porque caso algum professor queira levar o seu próprio computador, o mesmo tinha que ser avaliado por quem e por isso acabam por direito, e depois porque as próprias estruturas dos EP’s não permite que haja acesso à internet “lá não tenho internet, não funciona nem aquelas placas móveis porque como tem paredes muito grossas só saindo para a rua” (Prof.2), mas isso depende de EP para EP, isto faz com que os docentes acabem por dar mais uso aos materiais em formato de papel, tais como fichas ou documentos fotocopiados.

Outro obstáculo identificado foi a questão das rotinas, horários, normas de funcionamento dos estabelecimentos o que acaba por dificultar o trabalho dos professores pois como um dos responsáveis do CPJ afirma

tudo aquilo que são as atividades existentes funcionam no mesmo horário. A Catarina se um dia for presa em Tires, se quiser ir ao ginásio tem que ir num dia da formação (...) tudo decorre nos mesmo horários, ou seja, não há uma equiparação com o exterior, em que nós temos a oportunidade de ir ao ginásio de manhã, em que depois podemos ir trabalhar/escola à tarde. No EP isto não existe, todas as atividades decorrem ao mesmo tempo, no mesmo horário (...) (D, 2018).

Em relação às vantagens, como vimos no tópico das análises de entrevistas, destacaram-se duas situações o poder de contribuir para a reinserção social dos reclusos assim como o prazer dos professores ao ensinar nos EP’s. Quando falamos na contribuição para reinserção social estamos, por um lado, perante o sucesso dos reclusos nos cursos; e por outro lado a preocupação por não existir uma entidade que faça o acompanhamento da pessoa quando a mesma sai do estabelecimento prisional, um dos entrevistados ainda remonta para que fosse feito esse “*follow-up*” seria necessária uma estrutura exterior, mas no entretanto o que se tenta fazer é

fazer uma ficha de identificação, para quem voluntariamente quisesse deixar a morada, e termos esse levantamento de moradas, de local para onde vai para, posteriormente, entrarmos em contacto para sabermos o que é que efetivamente a formação possa ou não ter contribuído, prosseguimento de estudo, percursos relativos. Se resultou ou não (...) (D, 2018).

A respeito da *motivação* que possa existir nos alunos, fomos confrontados com duas situações: uma em que a motivação provém do interesse que os reclusos têm pelas aulas, e outra que tem a ver com a questão do se sentirem valorizados, ou seja, em que os alunos se esforçam e mostram aos professores que conseguem fazer as tarefas que lhes são pedidas.

No entanto, existem outras motivações que faz com que os reclusos se inscrevam nas aulas não pela aprendizagem em si mas ou porque recebem uma pequena bolsa, ou porque estão ocupados, ou porque querem ter um parecer positivo para que consigam e transformar essas motivações para a motivação de aprender é um pouco difícil e que cabe aos professores motivá-los para gostarem de aprender, como afirma um mediador de EP

há uma série de razões e de motivos, o motivo acrescentar saber e a aprendizagem não, eles já sabem muito de quanto eles precisam. Transformar essa motivação não é fácil. (...) Qualquer uma das motivações são legítimas, agora têm que demonstrar, por qual razão for, que realmente querem continuar. Agora cabe a nós (formadores/professores), se a motivação é mais a bolsa ou a ocupação, motivá-los para eles começarem aprender e que até é “giro” aprender isto, trabalhar depois com eles para que as motivações sejam alteradas, temos que fazer esse trabalho (M.,2018).

A nível do currículo, dos *programas* que são ministrados neste tipo de ensino pudemos ver que os programas são os que estão pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação ou, nos casos dos cursos EFA e profissional, os referenciais da ANQEP através do catálogo nacional de qualificações.

O que os professores afirmam é que fazem adaptações a esses mesmos programas, mas que muitas vezes esses ajustes não é ao publico em si mas aos imprevistos que possam acontecer no EP, como por exemplo os alunos que tenham que ir a julgamento, os que estejam a cumprir castigos disciplinares, ou seja, são alguns os fatores que podem fazer com o que o professor não consiga cumprir o programa na integra principalmente no ensino recorrente que pode haver alunos que pretendam fazer os exames nacionais, como afirma uma diretora “quando há exames nacionais, vêm para a escola e para os estabelecimentos prisionais para quem quer fazer” (S., 2018).

Nesta questão da adaptação dos programas, quem tem mais facilidade são os formadores dos cursos profissionais e os professores dos cursos EFA porque podem guiar-se apenas pelos referenciais, em que um dos entrevistados diz que “não é uma *checklist*, é no fundo para dizer que quando eles (reclusos) saírem têm que ter estas competências” (D, 2018), o que acaba por deixar o professor fazer uma abordagem aos temas de uma forma mais livre.

Visto que os programas são iguais aos do ensino regular, a única forma que os professores/formadores têm para que os reclusos gostem das aulas, se sintam bem em aprender, para que eles tenham sucesso no sentido de ficarem com a escolaridade pretendida ou com os certificados desejados, é através da diferenciação pedagógica.

Apesar de alguns dizerem que os seus métodos de ensino não diferenciam muito daquele em que usam no ensino regular, percebemos que existem adaptações a vários níveis tais como: ao espaço do próprio EP; aos materiais que os professores usam, em que como vimos na análise de conteúdos, 38,5% utiliza recursos escritos; a forma como os professores avaliam os alunos, que 36,8% avalia de maneira formativa/contínua; as ferramentas que são avaliadas como por exemplo os testes, que alguns professores afirmaram fazer testes com consulta, os trabalhos tanto individuais como de grupo ou até mesmo outros instrumentos que os docentes pensam que sejam mais eficazes de avaliar como os trabalhos de investigação ou os eventos práticos.

Todos estes aspetos já quase que “obrigam” os professores adaptarem o seu método de ensino até porque os próprios EP’s têm normas, regras que os professores têm de cumprir e isso também faz com existam ajustes a esse nível.

Por fim, um dos aspetos que talvez tenha criado mais confronto em termos de resultados é a *seleção dos professores*, pois tendo em conta o DC nº451/99 os professores devem ser selecionados, em primeiro lugar, consoante a experiência de lecionação em EP’s e, em segundo lugar, tenho formação em educação de adultos, mas como foi o observado na análise das entrevistas, todos os professores entrevistados afirmaram que não existe qualquer tipo de seleção e ficam a saber que irão trabalhar no EP no momento em que sabem do seu horário escolar, como afirma a diretora de uma escola o professor vem conhecer o horário, é lhe dito “este é o seu horário e tem o EPL aqui em cima”. Depois apresento o professor ao coordenador, e depois o coordenador explica como é que tudo funciona” (S., 2018).

Neste mesmo documento é referido que deve dar-se privilégio à estabilidade das equipas pedagógicas, mas como o mediador diz que “o problema, são os professores que ano a ano são colocados. Há uma rotatividade muito grande, com todas as desvantagens que isto tem também para o tipo de população. É mais um fator de instabilidade a acrescentar aos outros todos” (M., 2018) isto acaba por não haver a tal estabilidade que é supracitado no DC nº451/99.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta o tema da dissertação *O (re)encontro com o ensino em contexto prisional: caracterização do ensino e a contextualização curricular* são algumas conclusões que podemos tirar e que criam algum confronto com o aquilo que é dito a níveis legais e com aquilo que é realmente feito.

Conforme foi amplamente descrito ao longo deste trabalho as regras e os direitos não se coadunam com a realidade. A teoria uma vez mais não faz jus à prática e as leis não se cumprem por parte do legislador e fazem-se cumprir por parte a quem as mesmas são dirigidas (neste caso os professores).

1. A legislação não está adaptada à realidade prisional. O capital humano dos EP's é do mais diferenciado a nível social, psicológico e cultural, pelo que uma equidade legislativa em termos de formação é algo que um punhado de professores, têm de superar quer a nível profissional, intelectual e emocional. Os detidos nos vários estabelecimentos são seres humanos que estando privados da liberdade têm de ser motivados por alguém que também se ache no mesmo estado, para que possa aí fluir o prazer da formação/aprendizagem pois a motivação “está muito ligada às emoções e é crucial para a aprendizagem (...) A combinação de motivação e autoestima é essencial para uma aprendizagem bem-sucedida” (Murga, M., 2018, p.78). E com isto

os professores estão muitas vezes na situação de ter de compensar os alunos das falhas da escola no passado e das falhas do sistema prisional no presente. As carências e as solicitações são enormes, daí que seja necessário assumir o compromisso de fazer mais e melhor pelo ensino em meio prisional (Gabriel, 2007, p.20)

O legislador não teve em consideração o estado psicológico do professor/aluno, pelo que aqui se devia, não havendo outra forma, de superar esse compromisso legislado, poderia assim, ser disposto em apreciação a legislação do Despacho-Conjunto nº451/99, conforme referido anteriormente.

Ainda sobre esta legislação, e falando nos professores fomos confrontados com a falta da seleção e preparação do corpo docente neste tipo de ensino, pois como o DC nº451/99 declara o professor, deve ser seleccionado tendo em conta alguns aspetos como a experiência no mesmo contexto, como a sua formação em adultos, mas a verdade é que isso não acontece. Os professores sabem que vão lecionar em EP's quando vão saber o seu horário, como já foi afirmado anteriormente pela diretora de uma escola, e

isso acaba por causar uma instabilidade no corpo docente pois que ensinar adultos não é como lecionar adolescentes independentemente do contexto.

2. Pelo que foi relato por vários intervenientes, as condições do ensino, muito bem definidas na legislação não são cumpridas, desde o espaço físico, como afirma uma das diretoras

Dá-se aulas num teto a cair, com um buraco em que chove e o professor tem que por as cadeiras todas e as carteiras para o lado, depois já têm caídos bocados. As condições são péssimas, as condições são horríveis, é vergonhoso como é que se põe professores a dar aulas e os reclusos naquelas estruturas. E eles dizem que não têm outras, ou é ali ou não é. O que é podemos fazer?! É ali e os professores sujeitam-se (S.,2018)

onde decorrem as aulas, aos materiais necessários para a concretização das mesmas. Sendo a forma de ensino igual fora e dentro dos EP's, como se justifica a falta de meios para que os alunos tenham acesso às pesquisas para a elaboração dos seus trabalhos. Os alunos não tendo acesso a uma biblioteca física (já que a digital até é compreensível), recai sobre o professor, além do trabalho de pesquisa também o tema e todo o contexto de investigação e discussão que o mesmo teria na ótica do aluno, passa a ser e a ter uma leitura e um contexto completamente diferente do que seria na realidade na conceção emanada do aluno, pois passou primeiramente na escolha pela mente do professor, contendo assim, todas as suas vivências, sociais, físicas, psíquicas, emocionais e culturais de um ser que em nada se reconhece com o formando.

3. A respeito do currículo há apenas um a nível nacional sendo que depois as escolas, de uma forma autónoma, constróiem os seus PCE's e PE's consoante as diretrizes que o currículo nacional apresenta. Existem muitas falhas a nível da legislação e neste contexto o próprio currículo é afetado. É que, relativamente ao ensino em contexto prisional não existe qualquer diferenciação no programa, ou seja, o que é ensinado aos alunos em ambiente prisional é o mesmo que em ambiente escolar, não existindo qualquer tipo de projeto próprio. As escolas tentam incluir, integrar estas matérias no momento em que constroem o PE para os EP's, e na realidade o que pode ser adaptado neste tipo de ensino é a contextualização curricular, ou seja, as práticas de ensino por parte dos professores, criando "dinâmicas suscetíveis de ser adaptadas aos contexto destes alunos, levando para dentro o que não podem visitar cá fora" (Silveira, Paço, & Marques, 2017, p.53). O facto de os programas serem iguais tanto no ensino regular como no ensino em contexto prisional mostram o pouco valor que dão ao ensino

nos estabelecimentos prisionais, assim como ao público-alvo, pois os EP's deveriam ter currículos adaptados ao próprio contexto como está descrito no DL 22/SEEI/96 que é a legislação própria dos currículos alternativos.

4. Assim, na expectativa de uma continuidade ou de forma a ser retomado o tema para teses futuras, é imperativo que se verifique uma evolução a nível da legislação, já que de facto foi constatado que o que está errado e o que não funciona é a aplicação da lei, pois que até aqui para se verem resultados quanto ao sucesso do ensino em contexto prisional, o capital humano/professores tem superado e atingido os melhores resultados devido às suas competências e qualificações, ao seu empenho e esforço, e ao prazer e orgulho de ser Professor.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, S. (2018). Cultura escolar, curriculum e equidade social. Em M. Patrão Neves, & D. Justino, *Ética Aplicada: Educação*. Edições 70.
- Alves, M. G. (2010). *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Lisboa: Mariana Gaio Alves.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução das velhas desigualdades. Em M. G. Alves, *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1) (pp. 7-28). Minho.
- Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*. CIES e-Working Papers.
- ANQEP, I.P. (2018). *Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.* Obtido de <http://www.anqep.gov.pt>
- Bragança, I. E. (s.d.). *I Europe Direct Bragança*. Obtido de Web site do Instituto Politécnico de Bragança: <http://ciedbraganca.ipb.pt>
- Canário, R. (2013). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. EDUCA.
- Carvalho, N. d.-S. (2007). *Manual de Boas Práticas em Reinserção (1º Caderno)*. Ministério da Saúde.
- Coelho, D. (2014). *A evolução do quotidiano prisional em Portugal: O caso da cadeia de Braga*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Compañó, P., Aguado, M. J., Jubete, A., Murga, M., & Serrano, M. (2018). *Manual de formação docente*. Santillana.
- Cunha, A. R. (2013). *Práticas educativas em contexto prisional*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto da Educação.
- D, E. (2018). O ensino em contexto prisional. (C. Ramos, Entrevistador)
- Direção-Geral da Educação. (2018). Obtido de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt>
- Educação, D.-G. d. (2018). *Modalidades de avaliação*. Obtido de www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao: <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>

- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. Editora Vozes.
- Gabriel, D. (2007). *(De) formação de Adultos em Contexto Prisional: Um Contributo*. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Gaspar, M., & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gohn, M. d. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação - IIª Série, Número 1*, 35-50.
- IIIE. (1994). Testes: sim ou não? *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*.
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Age International (P) Limited, Publishers.
- M, E. (11 de Dezembro de 2017). Entrevista exploratória. (C. Ramos, Entrevistador)
- Morgado, J., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. *XI Congresso SPCE: Guarda 2011*, (p. 11).
- Nascimento, A. M. (2009). *A Formação Profissional nas Prisões - Estudo Caso: O curso de Jardinagem EFA B3*. Lisboa.
- Nova, F. B. (2014). *A escolaridade nos reclusos: importância médico-legal*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto.
- OCDE. (2017). *Relatórios Económicos da OCDE: Portugal*.
- Oliveira, F. A. (2007). *Os modelos penitenciários do séc. XIX*. Brasil.
- Onofre, E. M. (2015). *Educação Escolar de Adultos em privação de liberdade: Limites e possibilidades*. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento* (Vol. Coleção Educação e Formação). Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica*, 133 - 155.
- Pinhal, M. d. (2002). *Projeto Falar - Avaliação em Língua Portuguesa*. Obtido de DGE:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://area.dge.mec.pt/gamatica/lourdespinhal.htm>

- Qualificações, C. N. (s.d.). *Catálogo Nacional de Qualificações*. Obtido de <http://www.catalogo.anqep.gov.pt>
- Ragazzan, D. (2002). *Resenha Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. EDUCERE - Revista de Educação nº2.
- Raymond Quivy, L. C. (2005). *Manuel de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, I. P. (2001). Sociologia da Prisão. Em P. Combessie, *Sociologie de la Prison*.
- Roegiers, X., & Ketele, J.-M. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Instituto Piaget.
- Rohrer, C., & Oliveira, C. (2017). A utilização dos recursos audiovisuais em sala de aula. *Rev. Ibirapuera, São Paulo, n. 14*, 46-56.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*.
- Roldão, M. d. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Roldão, M. d. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso, práxis*. Porto Editora.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). Contextualização Curricular numa rede de escolas portuguesas: promessa ou oportunidade perdida? *Estudos em Avaliação Educacional*, 8-46.
- Santos, I. M., & Prado, F. R. (2016). Sistemas Penitenciários. *ETIC - Encontro Toledo de Iniciação Científica, vol.12, nº12*.
- Santos, M. J. (1993). O Ensino nas prisões - O exemplo da cadeia de relação do porto no séc. XIX. *Revista da Faculdade de Letras. História, série II, vol. 10*, 289-300.
- Silveira, A., Paço, A., & Marques, G. (2017). Aprender ao Longa da Vida. *Associação "O Direito de Aprender"*, 1-68.
- UNESCO. (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília.

LEGISLAÇÃO

República, A. d. (12 de Outubro de 2009). Decreto-Lei nº115/2009. *Código de Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade*. Lisboa.

República, D. (1996). *Despacho nº22/SEEI/96*.

Decreto-Lei nº43/89

República, D. d. (01 de 06 de 1999). Despacho conjunto nº451/99. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

ANEXOS

I. Os quatro modelos de penitenciárias do séc. XIX

1.1 - Modelo Pensilvano ou de Filadélfia

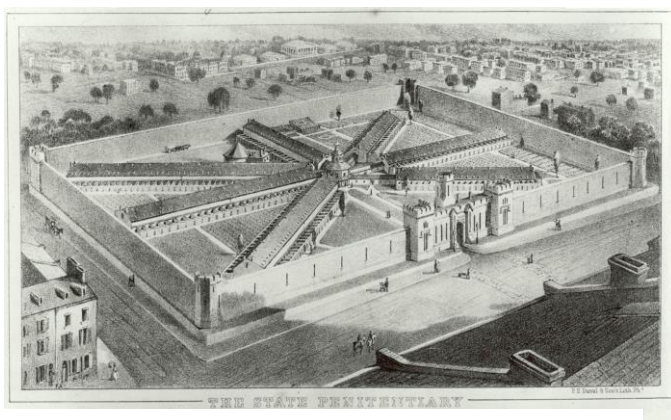


Figura 01 – Cherry Hill State Prison

O modelo Pensilvano ou de Filadélfia foi adotado, em 1790 por William Penn, na prisão de Filadélfia nos Estados Unidos (imagem 01). “A característica principal deste regime se pautava na reclusão total do preso, ou seja, o cumprimento da pena isolado de todas as pessoas durante

todo o período de sua condenação” (Oliveira, 2007, p.02)

Este modelo assentava-se “nos princípios dos Quaker, que defendiam a idéia de que a *religião era a única e suficiente base da educação*, assim a reclusão dos presos aliado a leitura da bíblia, único objeto permitido dentro das celas, poderia levá-lo a uma reflexão e ao arrependimento de seus pecados.” (Rusche & Kirchheimer, cit.Oliveira, 2007, p.04)

Como afirma Foucault “o isolamento absoluto (...) não se pede a requalificação do criminoso ao exercício de uma lei comum, mas à relação do indivíduo com sua própria consciência e com aquilo que pode iluminá-lo de dentro” (Foucault, 1987, p.201). Com isto conclui-se que neste tipo de modelo, a melhor correção para os reclusos era o isolamento por completo.

1.2 – Modelo da Prisão de Auburn

Noutra cidade dos Estados Unidos da América, em Nova Iorque no ano de 1821, na prisão de Auburn foi criado o modelo Auburiano.

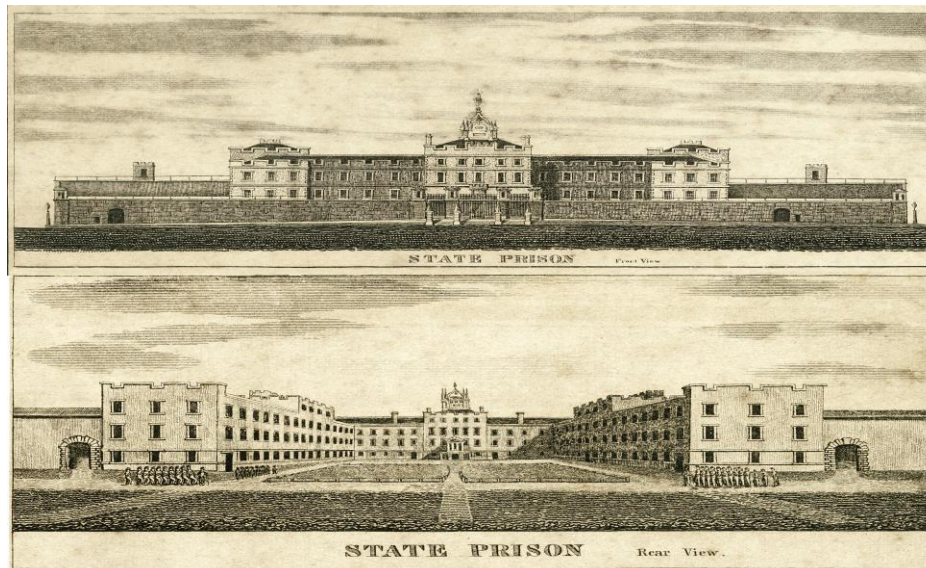


Figura 02 – Prisão de Auburn

A grande diferença entre este modelo e o modelo anterior, o pensilvano ou Filadélfia, é a questão do trabalho, em que os reclusos trabalhavam no horário diurno e à noite eram recolhidos para as suas celas individuais. Um aspeto também muito importante neste modelo era o silêncio absoluto, em que deveria ser mantido a qualquer custo.

Para Foucault, esta prisão era ou deveria ser um

microcosmo de uma sociedade perfeita onde os indivíduos estão isolados em sua existência moral, mas onde sua reunião se efetua num enquadramento hierárquico estrito, sem relacionamento lateral, só se podendo fazer comunicação no sentido vertical. (...) A coação é assegurada por meios materiais, mas sobretudo por uma regra que se tem que aprender a respeitar e é garantida por uma vigilância e punições (Foucault, 1987, p.200).

Com isto pode-se concluir que outro fator que diferencia os dois modelos, Auburiano e Pensilvano, é a socialização dos reclusos, enquanto no modelo pensilvano os reclusos tinham que estar em isolamento absoluto, já o auburiano apostava na relação social entre os reclusos, desde que cumprissem as regras previamente estabelecidas pela prisão.

1.3 – Sistema Panóptico

Este sistema foi criado pelo filósofo Jeremy Bentham, mas o modelo panóptico não era considerado um sistema prisional propriamente dito, era refletido, apreciado como um modelo devido à sua arquitetura.

E por isso é que muitas prisões adaptaram este sistema, a nível arquitetónico, mas depois adaptavam o sistema prisional com os modelos anteriormente referidos: pensilvano ou auburiano.

Sua arquitetura deveria ter uma forma radial, com celas dispostas na periferia e uma torre no centro, de onde seria observado todos os internos. Devido a sua estrutura geométrica, a luz solar conseguiria penetrar em abundância em seu interior. Esta claridade favoreceria a observação dos detentos realizadas da torre central, mas sem que estes soubessem de onde viria a vigília de seus algozes

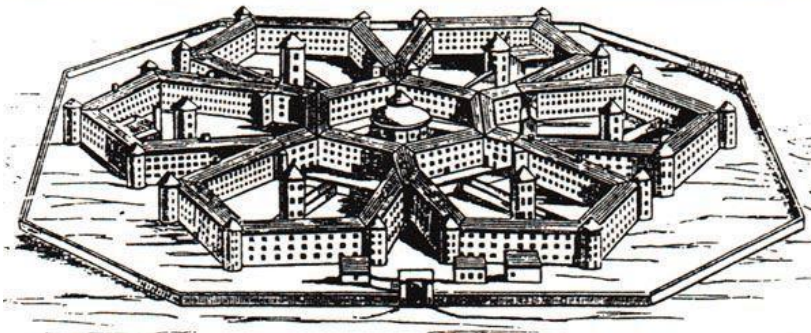


Figura 04 – arquitetura panóptica



Figura 05 – Interior de uma prisão com o sistema panóptico
Fonte: www.blogs.publico.es

Para Michael Foucault, este sistema afoita ao recluso “um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (Foucault, 1987, p.166), isto é, todos os reclusos têm a noção, têm a consciência que todos os seus atos, ações, comportamentos estão a ser controlados à mesma que eles não

saibam, não vejam quem é que os controla, o que acaba por facilitar a guarda das prisões.

1.4 – Sistema Progressivo

Com a renúncia dos sistemas Filadélfia ou Pensilvano e de Auburn foi surgido o Sistema Progressivo, que é o modelo que algumas das prisões de atualmente adaptaram.

A grande diferença entre este modelo e os anteriores, é que o Sistema Progressivo respeita o papel dos reclusos. Segundo Santos & Prado “o modelo progressivo passou a ser aperfeiçoado na Irlanda, onde colocavam o preso para trabalhar ao ar livre sem o rigorismo da prisão fechada, estes eram estabelecimentos especiais para o que se buscava.” (Santos & Prado, 2016, p.11)

Com o surgimento deste modelo, também começam a aparecer os vários benefícios para os reclusos consoante o seu comportamento e todo o seu caminho dentro do estabelecimento prisional. Para os mesmos autores

o cumprimento da pena se dá em períodos, onde em cada período são desfrutados benefícios diferentes de acordo com os seus comportamentos, demonstrando, desta forma um melhor aproveitamento do sistema (Santos & Prado, 2016, p.11).

Outro aspeto que este modelo tentou implementar nos estabelecimentos prisionais, foi a ressocialização, a reintegração dos reclusos após a sua saída, sendo que este aspeto tenha apresentado algumas falhas a esse nível. Como afirma Edmundo Oliveira, citado por Santos & Prado (2016)

Na verdade não há prisão feliz, pois ninguém escolhe a prisão para ser o dream house, especialmente porque a privação de liberdade não permite nenhum equilíbrio entre o corpo e o espírito, em ambiente de intensa carga negativa, onde as pessoas estão sempre a mostrar e a refletir seu sofrimento, na batalha diária da sobrevivência. É por isso que a reabilitação pretendida pela legislação penal, em todos os lugares do mundo, tem patenteado, na prática, o desalento, a aflição e a definitiva rebeldia contra uma sociedade que fecha as portas ao egresso, [...] (Santos & Prado, 2016, p.12).

II Tabela EUROSTAT

	Total		Male		Female	
	2011	2016	2011	2016	2011	2016
Denmark (‘)	32,3	27,7	25,6	22,8	39,0	32,7
Switzerland	29,9	32,9	31,0	33,3	28,7	32,4
Iceland	26,4	24,7	23,3	21,3	29,5	28,3
Sweden	25,3	29,6	18,7	22,7	32,0	36,7
Finland	23,8	26,4	19,9	22,6	27,7	30,3
Norway	18,6	19,6	17,5	17,9	19,7	21,4
Netherlands (‘)	17,1	18,8	16,9	18,0	17,3	19,6
United Kingdom	16,3	14,4	14,4	13,0	18,2	15,8
Slovenia	16,0	11,6	13,8	10,2	18,3	13,2
Luxembourg (‘)	13,9	16,8	14,5	16,7	13,3	16,9
Austria	13,5	14,9	12,3	13,5	14,6	16,3
Estonia	11,9	15,7	9,2	12,9	14,5	18,4
Czech Republic (‘)	11,6	8,8	11,4	8,6	11,9	9,0
Portugal	11,5	9,6	10,8	9,6	12,1	9,7
Spain (‘)	11,2	9,4	10,3	8,6	12,1	10,2
EU-28 (‘)	9,1	10,8	8,3	9,8	9,8	11,7
Germany	7,9	8,5	7,9	8,7	7,8	8,3
Cyprus	7,8	6,9	7,7	6,7	7,9	7,1
Belgium	7,4	7,0	7,0	6,5	7,8	7,5
Ireland	7,1	6,4	6,7	6,1	7,5	6,7
Malta	6,6	7,5	6,2	6,9	7,1	8,1
Lithuania	6,0	6,0	4,5	5,1	7,3	6,8
Italy	5,7	8,3	5,3	7,8	6,1	8,7
France (‘)	5,5	18,8	5,1	16,3	5,9	21,2
Latvia	5,4	7,3	4,1	6,1	6,5	8,5
Poland (‘)	4,4	3,7	3,9	3,4	4,9	4,0
Slovakia	4,1	2,9	3,5	2,6	4,6	3,2
FYR oi Macedonia	3,6	2,9	3,6	2,8	3,5	3,0
Turkey (‘)	3,4	5,8	3,5	6,0	3,2	5,6
Croatia	3,1	3,0	2,9	3,1	3,3	2,9
Hungary (‘)	3,0	6,3	2,8	5,6	3,1	7,0
Greece	2,8	4,0	2,9	4,0	2,6	4,0
Bulgaria	1,6	2,2	1,5	2,1	1,6	2,3
Romania	1,6	1,2	1,7	1,2	1,5	1,2

III. Rede de Oferta

3.1 – Os cursos EFA

3.1.1 – Matriz dos cursos EFA do ensino básico

Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos B1, B2, B1+B2, B3 e B2+B3
Durações máximas de referência (em horas) (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação			Total
		Aprender com Autonomia	Formação de base (b)	Formação Tecnológica (b)	
Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico					
B1	< 1º ciclo do ensino básico	40	400	350	790
Cursos EFA de nível 1 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
B2	1º ciclo do ensino básico	40	450 (c)	350	840
B1 + 2	< 1º ciclo do ensino básico	40	850 (c)	350	1240
Cursos EFA de nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
B3	2º ciclo do ensino básico	40	900 (c)	1000 (*) (d)	1940
B2 + 3	1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c)	1000 (*) (d)	2390
Cursos EFA relativos ao 1º ciclo do ensino básico ou ao nível 1 ou ao nível 2 de qualificação do quadro nacional de qualificações					
Percurso Flexível a partir de processo RVCC (b)	< 1º ciclo do ensino básico	40	1350 (c) (e)	1000 (*) (d) (e)	(e)

(a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função de uma das componentes de formação, são consideradas as cargas horárias associadas especificamente à componente de formação de base ou tecnológica, respetivamente, acrescidas do módulo "Aprender com Autonomia".

(b) A duração mínima de um curso EFA flexível é de 100 horas, quer seja apenas de formação de base, de formação tecnológica ou de ambas as componentes de formação.

(c) Inclui uma língua estrangeira com carga horária máxima de 50 horas para o nível B2 e de 100 horas para o nível B3.

(d) À carga horária da formação tecnológica podem ser acrescidas 120 horas de formação prática em contexto de trabalho, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça atividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.

(e) O número de horas dos percursos flexíveis é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, não podendo ser inferiores a 100 horas.

(*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta a carga horária da componente de formação tecnológica dos referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações.

Fonte: ANQEP, I.P

3.1.2 – Matriz dos cursos EFA do ensino Secundário S3

Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos S3, tipos A, B ou C

Durações máximas de referência (em horas) (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da Formação				Total
		Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	Formação prática em contexto de trabalho (c)	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (d)	
S3 - Tipo A	9º ano	550 (e)	1200 (*)	210	85	2045
S3 - Tipo B	10º ano	200 (f)	1200 (*)	210	70	1680
S3 - Tipo C	11º ano	100 (g)	1200 (*)	210	65	1575
Percurso flexível a partir de processo RVCC (b)	< ou = 9º ano	550 (h)	1200 (*) (h)	210	85	(h)

(a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função da componente de formação tecnológica são consideradas as cargas horárias associadas a essa componente de formação, acrescidas da área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e formação prática em contexto de trabalho, quando obrigatória.

(b) A duração mínima da formação de base é de 100 horas, bem como a da formação tecnológica.

(c) As 210 horas de formação prática em contexto de trabalho são obrigatórias para as situações em que os adultos estejam a frequentar um curso de nível secundário de dupla certificação e não exerçam atividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.

(d) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de 3 horas a cada 2 semanas de formação, para horário laboral, e 3 horas, de 4 em 4 semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de 10 horas.

(e) As unidades de formação de curta duração (UFCD) da formação de base obrigatórias para o percurso S3 - Tipo A são:

- Cidadania e Profissionalidade: UFCD1, UFCD4 e UFCD5;

- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

- Mais duas UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(f) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S3 - Tipo B são:

- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;

- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7;

- Mais duas UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(g) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S3 - Tipo C são:

- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;

- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7.

(h) O número de horas dos percursos flexíveis será ajustado (em termos de duração) em resultado do processo RVCC.

(*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta os referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações.

Fonte: ANQEP, I.P

3.1.3 – Matriz dos Cursos EFA do ensino secundário S

Planos curriculares dos Cursos EFA - Percursos formativos S, tipos A, B ou C

Durações máximas de referência (em horas)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes de formação		Total
		Formação de base (a)	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (b)	
S - Tipo A	9º ano	1100 (c)	50	1150
S - Tipo B	10º ano	600 (d)	25	625
S - Tipo C	11º ano	300 (e)	15	315
Percurso flexível a partir de processo RVCC (a)	< ou = 9º ano	1100 (f)	50	(f)

(a) A duração mínima da formação de base é de 100 horas.

(b) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de 3 horas a cada 2 semanas de formação, para horário laboral, e 3 horas, de 4 em 4 semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de 10 horas.

(c) A esta carga horária poderão ainda acrescer entre 50 e 100 horas correspondentes às UFCD de língua estrangeira, caso o adulto revele particulares carências neste domínio.

(d) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S - Tipo B são:

- Cidadania e Profissionalidade: UFCD1, UFCD4 e UFCD5;

- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

- Mais três UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de uma língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(e) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S - Tipo C são:

- Cidadania e Profissionalidade: UFCD1;

- Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;

- Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7;

- Mais três UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de uma língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(f) O número de horas é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, sempre que aplicável.

Fonte: ANQEP, I.P

3.2 – Cursos EFA e FM

	Cursos EFA	FM
Grupo-alvo	<ul style="list-style-type: none"> - Idade igual ou superior a 18 anos; - Menos de 18 anos, desde que estejam inseridos no mercado de trabalho; - Pretende concluir a escolaridade obrigatória (4º, 6º, 9º ou 12º anos) - Obtenção de uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade igual ou superior a 18 anos; - Menos de 18 anos, desde que comprovadamente, inseridos no mercado de trabalho ou em centros educativos tutelados pelo Ministério da Justiça
Organização Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Nível Básico (B1, B2, B1+B2, B3, B2+B3): <ul style="list-style-type: none"> * Aprender com autonomia * Formação base * Formação Tecnológica - Nível Secundário: <ul style="list-style-type: none"> - S3 (Tipo A, B ou C): <ul style="list-style-type: none"> *Formação base *Formação Tecnológica *Formação em prática em contexto de trabalho *Portfólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) - S (Tipo A, B, C): <ul style="list-style-type: none"> *Formação Base * PRA 	<ul style="list-style-type: none"> - UFCD: <ul style="list-style-type: none"> - Referenciais do CNQ <ul style="list-style-type: none"> * Formação base/escolar * Formação tecnológica * Ambas - UFCD integradas em percursos de nível básico e nível 2 de formação – Adultos que não concluíram o 9º ano - UFCD integradas em percursos de nível secundário e nível de formação – Adultos com habilitação igual ou superior ao 9º ano. - Duração das formações modulares pode variar entre 25H e 600H, sendo que se a formação for superior a 300H, exige que 1/3 das UFCD seja da componente de formação bae.
Formação	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo não pode exceder os 25 formandos - A assiduidade não pode ser inferior a 90% da carga horária total do curso - A equipa pedagógica é composta por mediadores e formadores 	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo não pode exceder os 25 formandos - A assiduidade não pode ser inferior a 90% da carga horária total do curso - Não existe o PRA nestas formações
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a possibilidade aos adultos de adquirir habilitações escolares e/ou competências profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a possibilidade aos adultos de adquirir mais competências escolares e profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação formativa (permite obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens) - Avaliação sumativa (serve de base à certificação final) 	
Certificação	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de Qualificações (dupla certificação ou apenas certificação escolar ou apenas certificação profissional) - Caderneta Individual de Competências (Certificado de Qualificações onde detalha as unidades efetuadas – Unidades de competências e UFCD) 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de Qualificações (detalha todas as unidades de competência ou UFCD concluídas com aproveitamento) - Certificado final ou diploma de uma formação do CNQ é necessária uma validação de uma entidade promotora e de uma comissão técnica.
Prosseguimento de	<ul style="list-style-type: none"> - Curso EFA a nível secundário ou o ingresso no RVCC - Ensino Superior tendo em conta a 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino superior tendo em conta a Deliberação nº1650/2008 - Maiores de 23 anos tendo em conta

estudos	Deliberação nº1650/2008 - Maiores de 23 anos tendo em conta o DL nº65/2006	o DL nº65/2006
---------	---	----------------

Fontes: CPJ, ANQEP, I.P e QUALIFICA

IV. Tabelas de entrevistas

4.1 - PROFESSORES/FORMADORES

Tema da dissertação: O (re)encontro com o ensino em contexto prisional

Questões de partida: Será que os professores/formadores vêm o ensino em contexto prisional como o ensino habitual? Será que os professores/formadores adaptam o seu método de ensino e as suas estratégias pedagógicas a este tipo de ensino? Quais serão as preocupações sentidas no momento da construção do projeto educativo, no projeto curricular e no projeto curricular de turma? Será que o ensino difere consoante o tipo de população reclusa ou consoante a localidade do estabelecimento prisional?

Objetivo geral:

- Caracterizar o ensino nos estabelecimentos prisionais e os processos de contextualização curricular.

Objetivos específicos:

- Caracterizar o papel social dos professores em contexto prisional;
- Identificar o a eficácia do ensino em contexto prisional;
- Identificar práticas pedagógicas e formas de desenvolvimento curricular no ensino dos reclusos.

Descrição do entrevistado	Nome:
Cargo	Habilitações:
Período de ocupação Do cargo	

A. Caracterização do ensino em contexto prisional

Tema	Objetivos	Questões
Professor	- Caracterizar o papel social dos professores em contexto prisional	1 - O professor encara este tipo de ensino num EP diferente do ensino normal?

		<p>2 - Existe algum tipo de seleção de professores?</p> <p>3 - Como descreve o papel do professor neste tipo de ensino?</p> <p>4 – Quais são as dificuldades que um professor sente neste tipo de ensino? E quais os benefícios?</p> <p>5 - Como é que o professor organiza a sua vida entre a escola e o estabelecimento prisional?</p> <p>5.1 - Como é que são os seus horários?</p> <p>5.2 - Existe alguma preparação para que fosse destacado para este tipo de ensino?</p> <p>5.3 - Sendo os formadores, prestadores de serviço, enquanto dão formações neste contexto, são da exclusividade do Centro Protocolar para o sector da Justiça? (SO PARA FORMADORES)</p> <p>6 - Como professores/ formadores, quais são as garantias que o Estabelecimento Prisional dá?</p> <p>7 - Existe algum tipo de avaliação específica do professor que está no ensino no EP?</p> <p>7.1 - E quem é que faz essa avaliação? (SO PARA PROFESSORES)</p>
--	--	---

B. Contextualização Curricular

Tema	Objetivos	Questões
------	-----------	----------

Método de ensino e estratégias pedagógicas	- Identificar os métodos de ensino, as estratégias pedagógicas	1 – Qual é o método de ensino que usa em contexto prisional e quais são as estratégias pedagógicas? Difere do que usa noutros contextos?
Recursos	- Identificar os vários recursos utilizados nas aulas em contexto prisional	2 - Relativamente às aulas/formações, quais são os materiais que costuma utilizar? 2.1 - Quem é que trata dos materiais? É o próprio professor que leva ou o EP disponibiliza tudo?
Tratamento da disciplina	- Identificar a existência de indisciplina na sala de aula. - Saber as estratégias e procedimentos em momentos de indisciplina na sala de aula.	3 - Existe indisciplina dentro da sala de aula? 3.1 - Quais são as estratégias para a resolução da indisciplina? 3.2 - Quais os procedimentos e intervenção de outros? 3.3 - As estratégias que usa são diferentes de outros contextos em que leciona?
Motivação	- Saber se os alunos estão motivados - Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para motivar os alunos	4 - Os alunos estão motivados nas aulas? 4.1 - Caso os alunos não estejam motivados, como é que consegue motivá-los? Quais são as melhores estratégias para o fazer?
Avaliação	- Perceber como é realizada a avaliação aos alunos em contexto prisional. - Identificar as modalidades, os	5 - A avaliação é inteiramente da responsabilidade do professor/informador, ou tem outros intervenientes? 5.1 - Quais as modalidades de avaliação que utiliza? (formativa, diagnostica,

	instrumentos e os campos de avaliação.	<p>sumativa)</p> <p>5.2 - Quais os campos que avaliam? (conhecimentos, valores/attitudes, competências)</p> <p>5.3 - Quais os instrumentos de avaliação? (testes, trabalhos de investigação, trabalhos de grupos)</p> <p>5.4 - Para estes alunos é necessário um tipo de avaliação diferente?</p>
Programa		<p>6 - O programa neste contexto é igual ao do ensino regular?</p> <p>6.1 - Os professores introduzem alguma adaptação ao programa tendo em conta a este tipo de alunos? Caso sim, pode dar-me alguns exemplos?</p>

V. Dicionário de categorias

Dicionário de categorias			
Categorias	Subcategorias	Definições	Exemplos de excertos de texto
Recursos didáticos	Escritos	“recorrendo algumas vezes a exercícios escritos no quadro e ainda fichas de trabalho” (Franco, V., 2014, p.07)	<p>“Os materiais são fichas que elaboro visto que não há manuais” (Prof.8)</p> <p>“Essencialmente o quadro...” (Prof.6)</p> <p>“Os materiais que uso é muito à base de fichas...” (Prof.5)</p>
	TIC	“...os meios técnicos que têm servido para o desenvolvimento social da humanidade (...) terão de enquadrar-se em formas de organização e de trabalho que reproduzam situações análogas às do viver social autêntico, fugindo às formas caricaturais e despidas de sentido que «a Escola Congelada» impõe” (Niza, S., 2012, p.104)	“Gostaria de usar mais o projetor, mas este está quase sempre inoperacional, a internet é proibida dentro dos EPs” (Prof.9)
	Audiovisuais	“O filme foi um dos primeiros recursos audiovisuais a ser utilizado na educação. (...) a televisão foi vista como a	“Audiovisuais às vezes temos uma televisão, onde conseguimos passar alguns filmes que nós selecionamos sobretudo nas áreas

		resposta para a melhoria do ensino. Apesar da televisão não ter revolucionado o ensino em geral, ela apresentou uma ferramenta útil para estabelecer uma ponte entre o mundo real e a sala de aula” (Rohrer, C. & Oliveira, C., 2017, p.47)	da cidadania para depois explorar...” (Prof.3)
	Imagéticos	“os recursos imagéticos sejam importantes para estratégias didáticas que se preocupam em fazer da realidade vivida pelos alunos uma ponte para conhecimentos mais amplos” (Gavilan, J., Lara. J., s.d.)	“Eu uso basicamente, em geografia, uso muito mapas...” (Prof.1)
	Outros	Caracteriza-se por agrupar múltiplos recursos que não foram especificados, tais como os conteúdos das fotocópias ou que por serem tão específicos não se enquadram em nenhuma outra categoria anteriormente.	“Nós não fugimos muitos das fotocópias, dos documentos fotocopiados...” (Prof.1) “...estamos muitas vezes abertos para receber alguém ligado ao teatro...” (Prof.3)
Modalidades de avaliação	Inicial/Diagnóstica	“No início de cada momento importante do ensino/aprendizagem (ano lectivo, período escolar, unidade de ensino/aprendizagem), importa verificar primeiro os níveis de aprendizagem dos alunos, de modo a tomar esses níveis como	“Utilizo avaliação diagnóstica e formativa” (Prof.8)

		referência para a planificação. Esta verificação designa-se de avaliação de diagnóstico” (Pinhal, M., 2000)	
	Contínua/Formativa	“A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (DGE)	<p>“Utilizo sumativa e formativa...” (Prof.4)</p> <p>“Formativa ao longo do curso, para as preparar para o PRA (Portefólio Reflexivo de Aprendizagens)” (Form.1)</p> <p>“Formativa.” (Prof.9)</p>
	Global/Sumativa	“A avaliação sumativa consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação” (DGE)	<p>“Utilizo sumativa e formativa...” (Prof.4)</p> <p>“...já fiz avaliação sumativa com uma das turmas” (Prof.2)</p>
	Todas	Depoimentos dos professores que afirmaram que utilizam todas as	“Tudo. Primeiro é a diagnóstica, depois ao longo das diferentes

		modalidades de avaliação.	áreas de competência que vão sendo desenvolvidas (unidades de competência) a formativa é quase sempre diária, é quase sempre no momento em que está a decorrer a aula, e depois no final quando está terminada a unidade de competência de que se está a abordar faz-se depois um teste sumativo” (Prof.3)
Campos de Avaliação	Competências	“a competência é a capacidade de mobilizar (identificar, combinar e activar) um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saber-ser para resolver uma família de situações-problemas (e não simples aplicações) ou, se se tratar de aprendizagens linguísticas, de produzir os actos de comunicação significativos (isto é, em que o emissor tem em conta o destinatário, a mensagem a transmitir e o contexto de comunicação)” (Ketele, J., 2006, p.139)	<p>“Eu avalio muito as competências ..., porque a parte informativa também é uma competência. Mas em geografia treino muito com eles esta capacidade de lidar com a informação gráfica e cartográfica” (Prof.1)</p> <p>“São avaliadas as competências demonstradas” (Form.2)</p>
	Conhecimentos	“O conhecimento é o resultado da assimilação de informação que tem lugar no processo de aprendizagem” (Murga, M.,	“Ali (EP) só pode ser mesmo o conhecimento que é traduzido em competências” (Prof.3)

		2018, p.71)	
	Atitudes/valores	“as atitudes estão relacionadas com os valores interiorizados pelos indivíduos e, necessariamente, com os processos de socialização a que o mesmo está sujeito. (...). Mas estariam igualmente ligados a processos cognitivos que se situam no plano da racionalidade e do conhecimento, sempre limitado e contingente, de que o indivíduo dispõe. E têm que ver com as intencionalidades dos sujeitos, no plano dos interesses, gerados pelas situações concretas de acção inter-individual em que os mesmos se acham inseridos” (Freire, J., 2002 cit. Em Chantre, 2009, p.15)	<p>“Eu avalio o comportamento perante a aprendizagem...” (Form.1)</p> <p>“Valores/atitudes e competências” (Prof.9)</p>
	Todas	Foram reunidos todos os campos avaliativos, tendo em consideração os depoimentos dos professores.	“Todos, conhecimentos, atitudes e competências, mas dou mais valor às atitudes” (Prof.8)
	Outros	Contempla diferentes campos avaliativos que foram destacados pelos docentes ao longo dos seus testemunhos como a avaliação técnica e o comportamento perante a aprendizagem	“Eu avalio o comportamento perante a aprendizagem, ..., avaliação técnica” (Form.1)

Instrumentos de avaliação	Testes	“Os testes são instrumentos que visam o desempenho máximo dos alunos e não o seu comportamento típico e que utilizam uma forma de questionamento directo, tendo o pressuposto de que os produtos da aprendizagem que avaliam são objectiváveis, visíveis e mensuráveis” (DGE)	“façam os testes com consulta, porque eu acho que não faz sentido, mesmo na minha disciplina, porque eles têm que saber aplicar, não faz sentido por exemplo que tenham que decorar muita coisa....então permito que os alunos tenham essa possibilidade de fazer os testes com consulta” (Prof.2)
	Trabalhos de pares/grupos	“... utilização sistemática de situações cooperativas como processo de ensino-aprendizagem, através de pequenos grupos que trabalham juntos para otimizar quer a própria aprendizagem quer a dos outros” (Aguado, M.,2018, p.117)	“...trabalhos de grupo e trabalhos de investigação, mas para estes últimos é necessário trazer para a aula, por exemplo, a cópia de artigos da internet” (Prof.8)
	Trabalhos individuais	“Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa” (Sabino, A., 2014-2015, p.36)	“Testes e trabalhos individuais” (Prof.5)
	Participação nas aulas	“diálogo em sala de aula (professor/aluno e aluno/professor) incentivando os alunos a desenvolverem e a mostrarem a sua compreensão em relação ao que aprenderam, em que o professor identifica o que ficou bem feito e o que ainda	“participação na aula, ..., participação não é só no sentido de estar sempre a dar a sua opinião, mas também a resolver os exercícios” (Prof.3)

		necessita de melhorias, dando orientações sobre como fazer essas melhorias” (DGE)	
	Outros	Todos os instrumentos que não se integravam em nenhuma das categorias anteriormente referidas, mas que foram referenciadas pelos professores ao longo dos seus depoimentos, tais como: eventos práticos, resumos de consolidação, esquemas e trabalhos de casa, trabalhos de investigação e por fim fichas e observação direta.	<p>“Resumos de consolidação, esquemas, ..., trabalho de casa...” (Prof.4)</p> <p>“Nos ditos trabalhos de investigação, é o professor que faz as pesquisas, limitando muito os resultados obtidos, uma vez que o acesso à fonte digital não é permitido” (Prof.6).</p>